

Plan départemental TSL
Animations pédagogiques de circonscription



Sources et auteurs de référence

Remerciements à Mmes

- Pech-Georgel (phoniatre) et George (orthophoniste) du Service de neuropédiatrie du CHU de Timone Marseille.
- Kipffer-Piquard, psycholinguiste, orthophoniste, Nancy.
- Frédérique Lahalle, enseignante spécialisée et formatrice au CNSHEA de Suresnes.

Auteur de référence:

- Mme le Dr Mazeau,

2

Plan de l'intervention

I. Repérer l'enfant

II. Repérer les déviances spécifiques

III. Aménagements et remédiations pédagogiques

IV. Troubles sévères et aides à la communication

3

Plan

Dans un premier temps, je vais vous donner quelques indications pour repérer l'enfant puis pour suspecter une dysphasie.

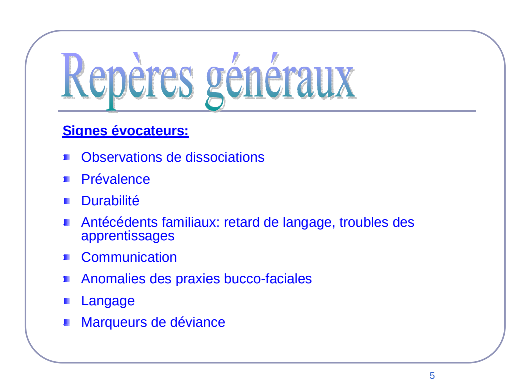
Ensuite, je vais vous aider à repérer les différents symptômes (déviances) pouvant faire partie d'un diagnostic de dysphasie.

Nous verrons ensuite comment aider l'enfant dysphasique: quelques stratégies facilitatrices générales, mais aussi des pistes plus précises en fonction des symptômes repérés.

Nous étudierons ensuite les systèmes d'aide à la communication. Nous étudierons plus précisément les codes pictographiques et le programme Makaton ainsi que leurs utilisations pédagogiques ;

.





Ces éléments signifiants sont à évoquer avec la famille. Les différences comportementales peuvent être riches d'enseignement et certaines informations croisées peuvent permettre de compléter les premiers éléments d'observations et de confirmer ou infirmer vos hypothèses.

I. Signes évocateurs :

Observation de dissociations

Dans les troubles spécifiques des apprentissages dont les dysphasies font parties, on observe des dissociations, c'est-à-dire des secteurs de l'activité scolaire où l'enfant réussit et d'autres où il échoue. Les principales dissociations observées dans le cadre des dysphasies sont :

- Verbal déficitaire, voire très déficitaire
- Performances normales ou quasi normales

Prévalence :

La dysphasie est plus fréquente chez les garçons que chez les filles.

Durabilité :

Le trouble persiste dans le temps, et ce souvent en dépit des aides déjà en place (orthophonie régulière, par exemple).

Antécédents familiaux :

- Il existe des familles dysphasiques. Il arrive souvent que des cousins, ou un des parents présentent un trouble du même ordre : retard de langage, dysphasie, dyslexie… Il arrive parfois, par exemple pour les dyslexiques, que le trouble d'un des parents soit enfin nommé et diagnostiqué grâce au diagnostic du trouble de l'enfant. Dans le cas d'une difficultés identique chez un des parents, il est souvent nécessaire de laisser du temps lors des rencontres famille/enseignant à ce parent pour qu'il puisse exprimer ses difficultés actuelles et passées, sa souffrance face à ce trouble. Il est

souvent utile pour l'enfant, d'essayer avec le parent de mettre en valeur ce que ce trouble a pu lui apporter de positif.

II. Communication et langage

Communication :

- Grand désir de communication
- Richesse de communication gestuelle
- Pas de troubles relationnels massifs

Anomalies des praxies bucco-faciales

Difficultés, anomalies dans les mouvements volontaires coordonnés de la motricité de la bouche et du visage intervenant dans la production du langage oral et la communication. Ces éventuels troubles sont mis en évidence par des jeux de souffle, de mime (expression du visage), de respiration, de mobilisation de la langue, des lèvres, des joues etc…

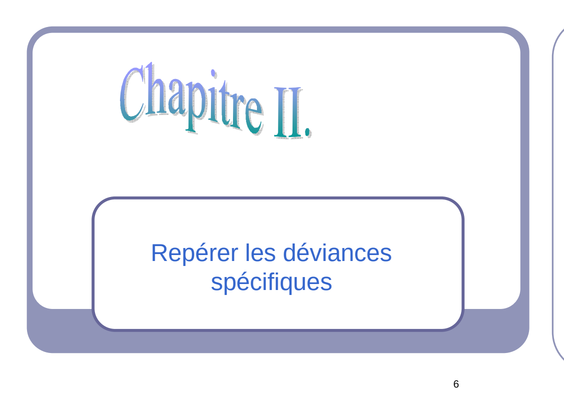
Langage :

Ici, je vais donner quelques repères rapides et succincts. Ils sont insuffisants. Pour préciser le sujet vous pouvez consulter le site IEN ASH, partie TSA où de nombreux documents de la fédération nationale des orthophonistes sont déjà en ligne, ainsi que d'autres documents présentant le langage de l'enfant de la difficulté au trouble, du normal au pathologique. Par ailleurs, sur la page spéciale animation, seront mis en ligne des documents et tableaux permettant une observation plus précise du langage de l'enfant.

- Si l'enfant n'a **pas produit de mot** à deux ans ou de premières phrases à trois ans
- Absence de la phase des questions vers les trois ans
- Expression linguistique pauvre
- Possibilité de langage inintelligible (ex: que les voyelles: « ooile pour crocodile »; ou « iiiiiiaaaé » pour « Sylvie, si difficile, parler » Parfois uniquement compris par la famille;

- **Marqueurs de déviance:** Contrairement au retard de langage où l'enfant passe par les mêmes stades que les enfants normaux, bien que plus tardivement, les enfants dysphasiques, eux, présentent un langage réellement déviant, qui ne se retrouve à aucun moment du développement normal des enfants plus jeunes.

Les marqueurs de déviance vont faire l'objet d'une grande partie de la suite de la présentation.

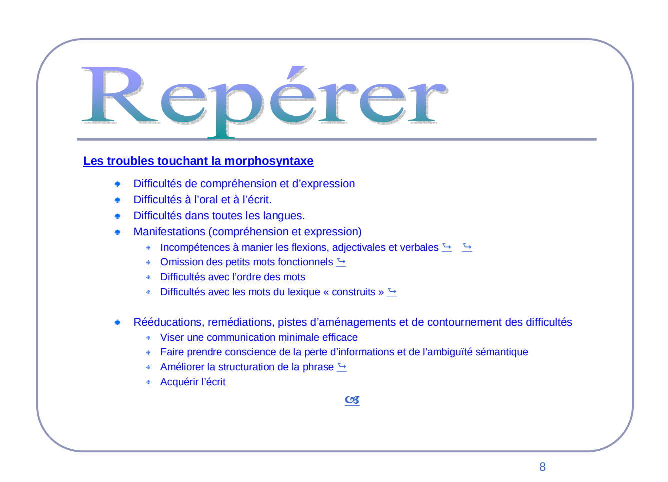




Nous allons vous présenter les signes pouvant être repérés. Ces signes peuvent se combiner et réaliser chez chaque enfant un tableau unique ou une combinaison plus fréquente.

Je vais dans un premier temps vous présenter ces signes, en vous montrant comment on peut les repérer et ce qu'ils impliquent comme situation de rééducation orthophonique, et comme aménagements et remédiations en classe.

Bien entendu, ces signes peuvent être repérés en classe, mais avant de mettre en œuvre une remédiation, il est conseillé de croiser les éléments obtenus avec ceux des différents partenaires impliqués, dans le cadre d'une réflexion collégiale.



En lien, avec les diapositives d'exemples

9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22.

<u>Troubles touchant la morphosyntaxe.</u>

<u>I. Définitions :</u>

Morphosyntaxe: On parle de morphosyntaxe quand les transformations que subit la « base » induisent des modifications de nature syntaxique. Par exemple, c'est le cas en français des marques du pluriel (ajout final de « s » ou « ent » ou du féminin (ajout de « e » final) et des flexions verbales (terminaisons des conjugaisons) indiquant le nombre d'actants et le temps de l'action.

Base: on appelle base d'un mot la partie porteuse de sens, indépendamment des morphèmes qui lui sont éventuellement liés: ex: fleuriste: fleur est la base, « iste » le morphème indiquant qu'il s'agit d'une profession.

L'enfant présente donc une incompétence majeure à manier les flexions (terminaisons) adjectivales (marques du masculin/féminin, singulier/pluriel) mais surtout verbales beaucoup plus nombreuses et plus riches en français et qui comportent un système d'organisation interne complexe.

Par ailleurs il ne va ni comprendre ni pouvoir produire les petits mots fonctionnels tels que par, pour, de, avec etc. , mais aussi les pronoms, même sujets….. avec toutes les ambiguïtés de sens que cela va produire. Exemple : je/il joue dans la voiture, avec la voiture, devant la voiture, sous la voiture, sur la voiture etc…

Pour les enfants présentant ce trouble de la morpho-syntaxe :

- Le trouble touche simultanément les diverses facettes du langage: compréhension et expression, oral et écrit, langue maternelle ou langue seconde chez les bilingues.
- Le trouble expressif est toujours beaucoup plus marqué qu'en compréhension.
- Les désordres sont toujours plus importants à l'écrit qu'à l'oral. Lorsque l'enfant dysphasique présente ce genre de symptômes, on peut donc prédire que des difficultés se manifesteront lors de l'acquisition du langage écrit, en particulier par la difficulté à accorder du sens aux marques morphosyntaxiques, aux mots-fonctions, et aux terminaisons des conjugaisons et par la quasi-impossibilité de les produire de façon adaptée.
- Ces difficultés morphosyntaxiques découlent d'une anomalie qui engendre des troubles à l'oral et à l'écrit. Les difficultés à l'écrit ne sont pas les conséquences directes du déficit oral, de la perturbation de la langue orale. Le langage oral n'est donc pas considéré pour ces enfants comme un préalable indispensable de l'accès à l'écrit. **Cela implique, au niveau scolaire, qu'il n'est pas toujours justifié d'attendre que certains « prérequis » soient atteints à l'oral pour aborder l'écrit.**
- Bilinguisme: on retrouve les mêmes symptômes dans la langue maternelle, ou la première langue: l'enfant est dysphasique et ce, dans toutes les langues. Souvent, les désordres sont plus sévères dans la seconde langue, mais quelquefois, ils sont

naturellement plus marqués dans la langue la moins pratiquée. Il faut donc être vigilant à ne pas interpréter trop vitre ou trop systématiquement comme reflet d'une médiocre insertion socioculturelle, ou comme conséquence du bilinguisme, des anomalies structurelles qui dès la première rencontre avec la famille se révèleront exister aussi et d'abord dans la langue d'origine. D'ailleurs les frères et sœurs ne présentent pas ces anomalies persistantes et spécifiques.

II. Manifestations de ces troubles touchant la morphosyntaxe :

A) Incompétences à manier les flexions adjectivales (marques du masculin/féminin, singulier/pluriel) mais surtout verbales beaucoup plus nombreuses et plus riches en français et qui comportent un système d'organisation interne complexe.

1. En compréhension:

Difficulté à accorder un sens précis aux diverses terminaisons et aux mots fonctionnels, ce qui gêne la compréhension syntaxique.

Exemple d'activité permettant de repérer ces difficultés: présenter à l'enfant plusieurs images et lui demander de désigner celle que vous décrivez. (Exemples diapositive suivante).

L'enfant se sert souvent uniquement des informations transmises par les mots pleins, complétés par le recours à ses connaissances pratiques. Ce qui va entraîner des approximations ou des interprétations lexicales.

A votre avis, sur les phrases suivantes quels sont les difficultés rencontrées? Quel(s) mot(s) va ou vont poser problèmes ; Sur quoi l'enfant va-t-il s'appuyer pour résoudre le problème ? Dans quelles phrases peut il faire une analyse exclusivement lexicale ?

Je range le camion dont les roues sont cassées: en interprétant au niveau du sens, les éléments lexicaux « ranger », « camion », « roues », « cassées » et en utilisant ses connaissances pratiques, l'enfant va pouvoir lever l'ambiguïté du message. C'est forcément le camion ou ses roues auquel s'applique le mot « cassé ». Le mot « dont » n'a pas obligatoirement à être décodé dans sa fonction propre.

La fille mange les cerises que maman cueille: peut aussi donner lieu à une analyse essentiellement lexicale: si la seule identification des mots fille, mange cerise, maman cueillir ne permet pas de décider qui cueille et qui mange, l'ordre des mots peut servir

de guide pragmatique (le premier personnage cité fait la première action, le second exécute la seconde etc…) ;

Si l'on énonce oralement « les oiseaux volent » seule l'interprétation du déterminant « les » permet d'opposer cette phrase à « L'oiseau vole »; au contraire, l'énoncé: « les ours dorment » contient une information redondante concernant le pluriel « les » et sonorisation du « ent » final du verbe), mais si ces marques ne sont pas décodées comme renseignant sur le nombre des acteurs, l'enfant hésitera ou se trompera, désignant par exemple l'image où « l'ours dort ».

2. En expression:

Dans le langage conversationnel (spontané ou suscité: récits, description d'images..) le déficit syntaxique est flagrant avec utilisation anormalement prédominante des formes verbales infinitives donnant au discours un style très caractéristique;

Utilisation préférentielle des mots pleins (« de sens » en opposition aux mots à valeurs syntaxique, dits « petits mots vides », vides de signification s'ils sont isolés, hors contexte, dits encore mots de la « classe fermée » (en, du, de, pour, que…)

Voir exemple 2: Cela se distingue assez nettement des les premières productions enfantines (de type papa pati… « a pu, bib'ron » ect..) qui sont constituées en fait préférentiellement de formes immatures du passé (et non des infinitifs). Les tout-petits utilisent aussi le présent « veux-pas! » ou l'infinitif « entore mener » pour « encore se promener » mais l'emploi de l'infinitif est loin d'être systématique (contrairement à Sonia) et ne se trouve que dans des phrases courtes de deux voire trois éléments au maximum, ce qui n'est pas non plus le cas ici.

Sonia ne peut pas utiliser une autre forme verbale que l'infinitif bien que ses productions soient plus complexes; elle tente toujours de préciser quels sont les différents acteurs (par des juxtapositions: moi-papa-maman) et le moment de l'action (vacances). Bien que les énoncés soient cours pour son âge, elle produit en juxtaposition environ 6 à 8 éléments par séquence. Mais elle ne peut produire aucune flexion verbale, ni utiliser les mots fonctions adaptés (partir chez mamie, en vacances). Enfin on note l'aspect particulièrement laborieux (non fluent) de ces échanges.

La production de Sonia est donc bien différente du « mot-phrase » ou des premiers essais (normaux) de construction phrastique du tout petit, tant par le contenu (thèmes), que par la forme et le débit.

3. Mise en évidence:

- Proposer de produire des phrases à partir de deux ou trois mots fournis.
- Faire compléter des phrases à partir d'images qui permettent de préciser la structure attendue: test de closure (terme anglais): tâches de complément ou complétion de phrases, phrases ou textes à trous.). Exemple: on présente deux images à l'enfant: sur une, une dame fait de la couture, et l'examinateur la désigne en énonçant: « tu vois, ici, la dame coud… et ici, tu vois… les dames…. » Et l'enfant doit finir la phrase.

B) Omission des petits mots fonctionnels:

Ils sont omis, très peu employés ou employés à mauvais escient. Ces erreurs contribuent à l'ambiguïté de l'énoncé, à l'allure « style télégraphique » du discours, dont les grandes lignes restent cependant compréhensibles pour l'interlocuteur.

Exemple: des différences de sens induites par le changement de la préposition dans les expressions: parler de papa ou à papa, aller en mer/à la mer.

Les difficultés d'emploi des pronoms, même des pronoms sujet sont fréquentes, et conduisent les enfants à répéter les substantifs-référents, juxtaposant les petites phrases très courtes: (cf exemple 3)

L'absence de tout connecteur (et puis, alors, après) et de tous les mots phatiques qui, sans contenu sémantique, assurent cependant la continuité et la fluidité du discours (« ben », « alors ») accentue l'impression générale d'un discours pauvre et laborieux.

C) Difficulté avec l'ordre des mots:

L'ordre des mots de la phrase est généralement conservé, permettant de repérer qui fait quoi, lors de segments courts habituels. Cependant ce n'est plus le cas lorsque l'enfant fait exceptionnellement des phrases plus longues et étoffées.

D) Difficultés avec les mots du lexique construits:

Dès que les mots du lexique sont « construits » selon des règles morphologiques précises (utilisation de préfixes et suffixes) l'enfant rencontre des difficultés.

Par exemple si on demande à l'enfant de nommer les contraires de certains adjectifs, on va constater qu'il va trouver sans difficulté ceux qui font appel à un substantif différent, pouvant être appris et traité de façon indépendante, alors qu'il ne peut trouver les adjectifs construits

par préfixation de la base, ceux qui réclament une application des règles qui régissent le fonctionnement de la langue.

Conclusion: tous les traitements morphosyntaxiques sont perturbés, déficitaires, contribuant à une expression pauvre et malhabile, mais l'idée générale, le thème central, l'évènement principal, l'information importante, les éléments affectivement marquants sont cependant transmis et globalement décodables pour un interlocuteur de bonne volonté. On dit que le discours dysyntaxique ou agrammatique est cependant informatif.

III. Rééducations, remédiations, pistes d'aménagements et de contournement des difficultés:

A) Repères généraux :

- Rééduquer, entraîner de front le langage oral et écrit. Ne pas attendre que le langage oral soit en place pour entrer dans l'apprentissage systématique de l'écrit.
- Ne pas introduire un recours aux signes (Makaton, LSF) chez des enfants entendants, comme palliatif au déficit communicationnel : ce serait une erreur qui conduirait à enseigner à l'enfant un autre système langagier complexe supplémentaire et superflu : les difficultés que ces dysphasiques rencontreront avec les signes seront du même ordre que celles qu'ils rencontrent avec les mots parlés ou écrits.)

B) Rééducation, entraînement, remédiations :

Le langage oral :

- **Aider l'enfant à prendre conscience de la perte d'information et de l'ambiguïté sémantique :** c'est nécessaire pour que la remédiation qui consiste en un travail explicite de la syntaxe, puisse être mise en œuvre.
- L'amélioration de la structuration de la phrase passe par des activités de réflexion sur la langue. Ce travail passe par une explicitation des règles de construction du langage et de leur mode d'emploi.

Améliorer la structuration de la phrase

Travail avec les pictogrammes : Un pictogramme est un dessin, figuratif, qui représente un mot.

- Troubles sévères et enfants jeunes ou non lecteurs: passer par les **pictogrammes**. Ils permettent de réaliser avec peu ou sans apprentissages préalables une écriture en dessins qui permet la conservation de la trace du message sur lequel on pourra effectuer diverses opérations portant sur l'ordre des mots, la place, le rôle, les différentes significations des diverses classes de mots etc…

  Dans ce type de travail, où l'on aborde explicitement la grammaire, les petits mots-fonctions sont habituellement représentés par le mot écrit (mots vides) appris globalement comme un logogramme, en conservant le principe: un logogramme = un dessin = une étiquette = un mot. Ce matériel permet un travail de la structuration de la phrase sous forme de jeux (avec l'orthophoniste en individuel ou en groupe, avec l'enseignant en classe ordinaire, dans la mesure où ce type de travail peut être intéressant pour tous les enfants de la classe, et/ou avec l'enseignant spécialisé option E du RASED) ou d'exercices plus systématisés.

  Des cahiers, constitués d'exercices, récits… réalisés en pictogrammes, permettent à l'enfant de faire des révisions, de mesurer le chemin parcouru, de faire le lien entre l'orthophoniste, la famille et l'école et d'avoir comme tous les enfants des cahiers qui portent les traces écrites de leur progression.

  Faire manipuler différentes formulations simples (orales, écrites, dessinées ou pictogrammes, mimées…) où seule change une marque syntaxique (singulier/pluriel, masculin/féminin, présent/passé, présence/absence/ou modification d'une préposition etc..). On met en valeur les différences de sens ainsi provoquées (importances des aspects expérimentaux et pratiques dans l'accès à la signification pour ces enfants); Mener un travail spécifique, intensif et de plus conscientisé sur les marques morphosyntaxiques. Construction de phrases simples : sujet + verbe (*le garçon monte, le garçon lit, le garçon pleure…*) Les pictogrammes peuvent avoir une couleur différente selon la nature (verbe, nom, adjectif …) et les prépositions, compléments sont introduits au fur et à mesure.

Méthode des jetons :

- On peut aussi utiliser la méthode des jetons (ortho-éditions) qui affecte une couleur différente aux mots selon leur fonction dans la phrase.

  Le principe est de symboliser par des jetons de couleur les mots, les notions catégorielles et les principales règles de fonctionnement de la langue. Son application sera adaptée en

fonction du niveau de langage de l'enfant et de ses besoins. La méthode pourra être utilisée individuellement ou en groupe, à partir de l'oral, de pictogrammes ou de texte.

Elle peut être indiquée dans toutes les pathologies langagières qui présentent un déficit de syntaxe orale et/ou écrite. Sa présentation très ouverte permet de l'utiliser de manières variables dans les retards simples de langage, les troubles dysphasiques, chez l'enfant sourd, chez les jeunes dysorthographiques et également dans les cas d'aphasie.

Le travail s'effectue sous deux formes :

- l'écriture en jetons d'une phrase présentée oralement pour travailler la mémoire verbale, la segmentation en mots et l'analyse grammaticale.
- la production d'énoncés par l'enfant en conformité avec une série de jetons proposée (Evocation orale, ou écriture en pictogramme à partir de pictogrammes donnés ou non).

Matériel :

- 1 livret d'utilisation de la méthode
- 5 exemplaires du livret d'exercices remis à l'enfant
- 2 plaques de jetons, cartonnées, plastifiées et prédécoupées : 160 jetons.
- un cd-rom contenant les fichiers permettant l'impression du livret d'exercice et une vidéo interactive explicitant l'utilisation de façon très didactique.

Il est également possible de s'inspirer de la méthode. En voici quelques exemples pratiques.

Exemples pratiques :

- On peut travailler uniquement à partir de pictogrammes (un pictogramme = un mot = une étiquette), ou sur les pictogrammes doublés d'écrit, sur le même principe.

Exemples de niveaux différents:

- Sous chaque mot, l'enfant place un jeton.
- On peut également lui donner un certain nombre de jetons, et lui demander de construire une phrase avec les pictogrammes.

- Avec un travail d'entraînement pouvant passer par le mime, l'enfant va apprendre à reconnaître le verbe. A ce moment là, il reconnaît la fonction du mot mange, et va remplacer la pastille jaune, par une pastille rouge qui représente le verbe. A partir de ce moment là, il peut chercher à repérer les mots de la phrase, puis les verbes

- Lorsque l'enfant a appris à repérer les noms, il cherche les noms de la phrase, et les remplace par une pastille bleue.
- On fera de même avec les adjectifs, les déterminants. Tant que la classe d'un mot n'a pas été repérée, on garde les jetons jaunes

- Une fois quelques catégories intégrées, on peut effectuer le travail inverse : l'enfant doit trouver une phrase correspondant aux jetons posés. Le travail peut s'effectuer à l'oral, à l'écrit sur pictogrammes, picto+écrit, écrit. On peut juste proposer des jetons, ou préalablement positionner les jetons etc…

- On peut également effectuer un travail :
  - autour du repérage du pluriel
  - sur la différenciation du masculin et du féminin
  - sur la conjugaison et le temps des verbes. (Le verbe est repéré, puis la flèche bleue indique le temps du verbe: le présent).

Tout ce travail systématisé, devient la charpente du langage oral. L'enfant dysphasique développe son langage oral en même temps que son langage écrit et, dans les cas de dysphasies sévères, grâce à lui.

Cependant, il faut être très prudent lors des entraînements et veiller à ce que les exigences de correction syntaxique soient adaptées aux possibilités de progrès de l'enfant car il y un risque important de provoquer une hyper réduction des énoncés de l'enfant. (Comme toujours la collaboration entre ortho/parents/enseignants/ est essentielle). Garder des temps d'entraînements bien différenciés, et pour le reste des échanges langagiers mettre l'accent sur le plaisir de l'échange et du partage, donner des aides à la communication si nécessaire (pictos) , renvoyer la bonne structure en feed-back, mais ne pas faire répéter l'enfant.

Rééducation, entraînement, remédiations : acquisition du langage écrit :

- Les difficultés dans ce domaines sont importantes et doivent être abordées précocement (5/7 ans) avec l'idée d'allers et retours incessants entre oral et écrit, pictogrammes et expérimentation (actions, mimes, dessins etc…) et ce tant en compréhension qu'en production.

- <u>Voie analytique par assemblage:</u>

  Ces enfants ont de très grandes difficultés à travailler sur des segments de mots, des unités non signifiantes de l'ordre de la syllabe, ou pire encore du phonème (segmentation

ou assemblage). Tout se passe comme si seules les unités porteuses de sens, lexicales, les mots pleins, pouvaient être traités, ce qui compromet gravement l'apprentissage de l'écrit par des voies analytiques de conversion phono graphologique.

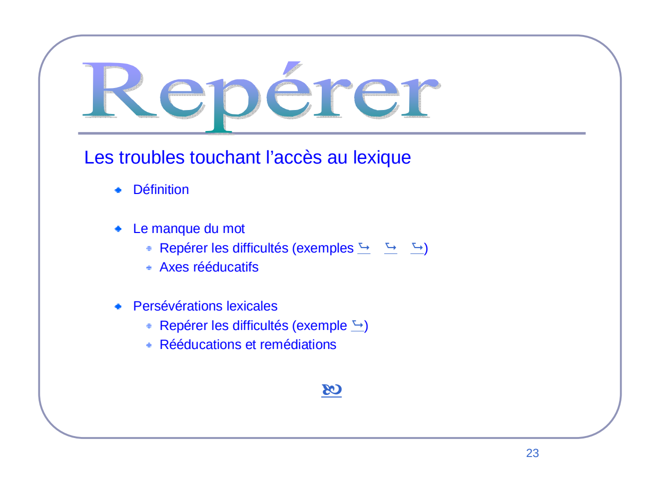
- La voie directe par adressage:

  Elle demande une bonne mémorisation de la forme visuelle globale du mot et une association directe à son réseau de significations. Elle permet souvent un démarrage initial de l'écrit dans de meilleures conditions: l'enfant traite chaque mot comme une unité et apprend ainsi un certain vocabulaire écrit, qui correspond à un stock plus ou moins important, mais toujours limitatif, de mots. En effet, ne pouvant accéder aux phonèmes (aux unités sublexicales recombinables), il ne connaît que les mots appris (et dans les typographies enseignées explicitement). Par ailleurs la charge en mémoire à long terme est très importante, limitant les acquis et d'autant plus que la mémoire verbale des dysphasiques est déficiente, reflet de l'atteinte globale des processus de traitement des informations linguistiques.

  Enfin, la compréhension, par ces voies, même minimale et lexicale nécessite d'appréhender le contexte et la structure phrastique, ce dont ils sont justement incapables (car cette compréhension repose sur une bonne analyse syntaxique!).

Ainsi il faut absolument qu'une analyse soit effectuée par l'équipe pluridisciplinaire, après le bilan langagier détaillé, pour repérer les processus les plus lésés, et ceux encore utilisables afin de choisir les modes d'approches de l'écrit différenciés ou habilement mêlés. Il est important que ces éléments soient transmis à tous les professionnels s'occupant de l'apprentissage de la lecture de l'enfant (ortho, mais aussi enseignant de la classe et enseignant spécialisé s'il y a lieu).

Dans les atteintes sévères, les pictogrammes, qui s'appuient sur une représentation iconique du mot, qui partagent avec le langage écrit de nombreuses caractéristiques (persistance de la trace, transmission du sens par la succession séquentielle, linéaire et ordonnée de signifiants indépendants) peuvent être une étape intermédiaire très fructueuse. Contrairement aux langages écrits alphabétiques ou syllabiques, ils ne comportent pas de sous-unités infralexicales (sous unités du mot) et permettent ainsi un accès au sens facile. L'ensemble de ces caractéristiques en font des outils de choix comme précurseur et intermédiaire dans l'acquisition de l'écrit (voire comme palliatifs lorsque l'accès à la langue écrite s'avère impossible). (Nous allons en voir, plus loin, de nombreux exemples).



Exemples en lien diapos 24, 25, 26, 27

I. Lexique : définition.

Au sens restreint : ensemble du vocabulaire que connaît (ou peut utiliser) un sujet.

Au sens large, désigne le lexique mental, un réseau qui contiendrait toutes les informations relatives aux mots de la langue : forme phonologique et/ou orthographique, forme « globale » sonore ou visuelle, significations et connaissances particulières qui lui sont attachées… c'est-à-dire l'ensemble des connaissances sémantiques, syntaxiques, liens, qui sont associés à un mot, à un réseau de signification.

II. Le manque de mot (anomie)

Impossibilité répétée et ponctuelle (« actuelle ») à trouver le mot, (pourtant connu du sujet) correspondant à un objet, un concept. L'enfant ne peut évoquer le mot devant une image, un objet alors qu'il connaît le mot et qu'il appartient à son lexique de compréhension (réceptif), qu'il peut le désigner. (Ex 1, 2 et 3).

Dans tous les cas, la capacité de l'enfant à trouver ou à reconnaître le mot cible montre qu'il le possédait antérieurement dans son lexique. Le manque du mot n'est pas le reflet de la méconnaissance de l'enfant ni d'un manque de vocabulaire. C'est un trouble d'accès à la forme du mot qui se manifeste à l'oral et à l'écrit. Lorsqu'il est massif et au premier plan de la symptomatologie, le manque du mot réalise ce qu'on appelle l'anomie. **C'est essentiellement un trouble de l'évocation de (d'accès à) la forme du mot dont les manifestations se traduisent quasi exclusivement en expression. Lorsqu'il est massif, le manque de mot réalise ce qu'on appelle l'anomie.**

A) Repérer la difficulté, mettre en évidence le manque du mot:

- Exercices de dénomination: on donne à l'enfant des images, et on lui demande de les nommer, ou on donne une définition orale, et l'enfant doit trouver le mot qui correspond à la définition.
- Exercices fluence verbale: on demande à l'enfant de trouver d'une série de mots, en temps limité, choisis dans un champ sémantique ou catégoriel imposé) : exemple : on demande à l'enfant de nommer le plus possible de noms d'animaux, de jouets, de métiers etc…
- On pose à l'enfant des questions fermées, nécessitant des réponses précises.

Pour distinguer cette difficulté spécifique d'une simple méconnaissance, d'un manque de vocabulaire, il faut :

- Vérifier que le vocabulaire est connu. L'enseignant présente à l'enfant des images, et l'enfant désigne l'image correspondant au mot donné par l'enseignant. Ensuite on ne travaille plus qu'avec les images dont le vocabulaire est connu par l'enfant en réception. Il reprend le bloc d'images une par une et doit nommer seul ce qu'il voit. C'est à ce moment là que les difficultés apparaissent.

Ce qui distingue « le manque du mot » du manque de vocabulaire : Dans le cas d'un « manque de mot » :

- En conversation informelle, ou en situation spontanée, l'enfant peut énoncer le mot précédemment « introuvable ».
- Certaines aides fournies par l'enseignant pourront déclencher la dénomination recherchée : ces aides sont de deux ordres:
  - L'ébauche orale: ébaucher le mouvement articulatoire du premier phonème du mot et/ou le sonoriser (c'est une VVVV…. Vache dit l'enfant, triomphant)
  - Le contexte, la complétion de la phrase: « l'animal qui donne du lait et fait meuh, c'est la…. Vache ».
- Certains enfants s'expriment par périphrases montrant là encore leur parfaite connaissance de l'objet et du mot qui le désigne ou par approches phonologiques successives, preuve qu'ils possèdent sur ce mot des connaissances phonologiques. Exemple 1
- Si cherchant à aider l'enfant, on propose des mots dans le champ supposé du mot cible, l'enfant refuse les mots proches ou voisins montrant ainsi à quel point il « sait » précisément quel est le mot pour lequel la recherche avait été entreprise. Exemple 2
- Le manque du mot gêne considérablement la communication, la rend laborieuse et entrecoupée de mots sans signification définie (un truc, un machin, un bidule…) de

phrases avortées (c'est un… pour… tu sais… en) de périphrases successives emboîtées, dans lesquelles l'interlocuteur se perd. Exemple 3

- Lorsque, par bonheur, de façon imprévisible, l'enfant trouve le mot qu'il cherche il manifeste son soulagement et sa joie.
- **Cet aspect fluctuant des troubles donne quelquefois l'impression à un observateur non averti, soit qu'il s'agit de troubles relationnels (anxiété ou inhibition) soit que l'enfant est réticent, voire opposant.**
- **L'intensité des troubles s'aggrave en situation d'examen « sous contrainte », c'est-à-dire lorsqu'on l'interroge ou que la tâche réclame une réponse précise. Les troubles sont moindres en langage spontané, mais il est probable que l'enfant choisisse alors les mots auxquels il a un accès facile, ce qui ne veut pas dire que globalement l'ensemble de son lexique lui soit plus accessible en spontané que sur contrainte.**

B) Axes rééducatifs:

- Faire un travail par catégories (associations d'idées et de mots en fonction d'un certains nombres de critères précis fournis par l'enseignant ou de l'expérience personnelle de l'enfant, reflet de la construction des ses propres réseaux sémantiques) dans l'objectif de multiplier les liens fonctionnels entre les divers concepts, augmentant ainsi le nombre de situation où chaque mot peut être sollicité, directement ou indirectement, facilitant l'accès au mot par des chemins diversifiés. (Exemple du réseau ; mot chien au centre… de nombreux chemins pour l'atteindre : travailler plusieurs entrées : les noms d'animaux qui commencent par ch, les mots de la famille du chien (chiot, chienne etc..), les animaux à 4 pattes, les chiens de ma famille, les chiens de bandes dessinées, les noms de chiens, ainsi qu'une liste contenant tout ce que l'enfant lui-même associe spontanément au mot chien.)
- Encourager et entraîner la construction des paraphrases. Mettre en place des jeux comme « pyramide » ou « tabou » où seuls les indices autour du mot peuvent être énoncés.
- L'acquisition de la lecture, ou si l'enfant est non lecteur la mise à disposition d'un recueil de pictogrammes permettent de laisser une trace à laquelle il pourra se référer en cas de besoin, et qu'il utilisera comme aide à l'évocation.

II. Persévérations lexicales:

On désigne sous ce terme la répétition pathologique et inadaptée d'un mot antérieurement évoqué à bon escient (bien après la disparition du stimulus inducteur). La première énonciation du mot est généralement motivée, puis il est répété de façon incontrôlée,

parasitant les productions ultérieures. Il peut aussi, plus rarement, s'agir de la répétition d'un mot produit par l'interlocuteur.

A) Repérage des difficultés

L'enfant peut ou non être conscient de ses persévérations. Lorsque c'est le cas, il manifeste une irritation certaine lors des répétitions involontaires et signale par son attitude que ses productions ne correspondent pas à la consigne, ou à la demande.

Les persévérations se produisent plus facilement si on demande des évocations dans un même champ (les fleurs, les animaux, les métiers) et que les divers mots/cibles entretiennent des rapports de sens et de catégories : chat/tigre/lion par exemple.

On peut d'ailleurs rompre l'enchaînement des persévérations, en interrompant l'enfant et en changeant radicalement de sujet : si l'on revient ensuite à la dénomination des images d'animaux, les premières réponses seront de nouveau correctes, avant que ne réapparaisse une autre persévération, sur un autre mot.

B) Prise en charge:

- Il est important de ne pas interpréter ces réponses comme une méconnaissance lexicale ou comme un refus de répondre, ou encore comme des réponses « au hasard ». L'enfant est coopérant, appliqué, il connaît parfaitement les mots qu'il doit produire, il est gêné par la persistance pathologique d'un mot qui s'impose à lui, malgré la connaissance qu'il a du mot cible.

[Ne peuvent être confondues avec des stéréotypies verbales, chez les enfants psychotiques. Stéréotypies: répétitions objectivement immotivées, automatiques, de mots ou de segments de phrases ont un point de départ endogène (relativement stable pendant une période chez un individu donné. Les tentatives d'interruptions sont mal vécues et anxiogènes.)Le contexte comportemental et relationnel est radicalement différent.]

Au contraire les persévérations de nature dysphasique ont un point de départ extérieur facilement repérable, qui est généralement une réponse initialement appropriée; Les enfants tolèrent très bien qu'on arrête les persévérations, en sont le plus souvent satisfaits, voire soulagés.

C) Rééducation:

Faire prendre conscience de la difficulté :

- Si l'enfant n'est pas conscient de ses persévérations, ou ne montre pas de gêne : dire explicitement à l'enfant qu'il s'est trompé, qu'il a dit « le mot d'avant » de façon à pouvoir l'aider à prendre conscience de ses difficultés, et susciter le désir de

changement sans lequel on ne peut commencer ni rééducation ni remédiations dans de bonnes conditions.

Arrêter les persévérations :

- L'inhibition ferme des persévérations doit être systématique (intervention verbale, gestuelle, regard….). C'est souvent bien toléré par les enfants pourvu qu'ils en soient avertis à l'avance et qu'on leur dise clairement qu'il ne s'agit ni de gronderies ni de reproche. En fait ils subissent les répétitions, et le rôle inhibiteur de l'adulte est vécu comme un soulagement et une aide.
- Dans le même temps, assurer à l'enfant « qu'on sait qu'il ne le fait pas exprès, qu'on est certain qu'il a des connaissances, qu'on sait qu'il connaît la vraie réponse ». On lui fait surtout prendre conscience de ses réussites en situation d'inhibition des persévérations : en effet, les persévérations masquent souvent les capacités et connaissances de l'enfant qui ne se dévoilent qu'en situation d'inhibition.
- Cet accompagnement réclame une bonne relation duelle, et une prise en charge individualisée. Il est important dans le cas de l'utilisation d'une telle technique en orthophonie, à l'école et à la maison, de travailler en collaboration étroite, afin de se mettre d'accord sur les codes, gestes, formes verbales, rituels à utiliser pour arrêter les répétitions. Il est obligatoire dans ce cas de faire un travail de sensibilisation à la différence auprès de l'ensemble de la classe.
- Il ne faut pas sous-estimer le coût cognitif en attention, en autocontrôle volontaire de ces techniques d'arrêt des persévérations et on verra réapparaître ou s'intensifier les persévérations en période de fatigue, en fin de journée, ou lors des exercices difficiles réclamant la mobilisation de toutes les potentialités intellectuelles de l'enfant.



I. Les troubles de l'identification des mots:

Il s'agit d'une incapacité à reconnaître les sons du langage, malgré une audition normale, en particulier d'une difficulté à segmenter la chaîne parlée, ne permettant pas l'isolement des unités-mots. Cette incompétence peut concerner à la fois les sons verbaux et non verbaux, ou se limiter aux sons du langage oral.

Quand cette difficulté est massive on parle de surdité verbale (ou audi-mutité). Le mot « surdité » est mal choisi. L'enfant entend suffisamment bien et les audiogrammes effectués sont normaux, mais il ne peut décoder et faire du sens avec ce qu'il entend. L'adjectif verbal signifie la spécificité du trouble pour **les sons du langage**.

A) Difficultés caractéristiques:

- L'enfant manifeste son incompréhension du discours par un comportement qui rappelle celui des enfants sourds.
- Se désintéresse de la parole autour de lui, sauf si on s'adresse à lui de façon insistante et personnalisée (enfant face à soi, à son niveau, contact oculaire) et que l'on assortit son discours de gestes (gestes naturels, spontanés, iconiques). Il s'intéresse particulièrement à la bouche et aux mouvements des lèvres de son interlocuteur.
- Ce comportement fait d'abord évoquer une surdité (à vérifier), malgré l'évidence que l'enfant entend et comprend la signification de bruits de faible intensité.

En compréhension:

- L'enfant comprend quelques mots isolés le plus souvent en situation, dans l'action ou des segments de phrases qui sont formulés de façon strictement identique par la famille: si l'on remplace un mot par un autre l'enfant est perdu. Au fil des mois et des années il repère un nombre croissant de ces structures qu'il traite globalement, mais cela reste

toujours dramatiquement pauvre et insuffisant au regard de son appétence communicationnelle, de son niveau de performance, de son âge réel.

- On constate donc une compréhension verbale quasi nulle (ou très déficitaire) et une compréhension non verbale satisfaisante qui se manifeste de nombreuses façons :
  - Dans la vie quotidienne les situations, gestes (mimes) sont parfaitement décodés par l'enfant, dont le comportement est adapté;
  - L'enfant s'appuie essentiellement et de façon très pertinente sur tous les indices extralinguistiques.
  - A l'école, ou l'enfant travaille constamment en imitation des autres enfants : il attend que les autres, ayant décodé les instructions et consignes, lui montrent ce qu'il faut faire. Il le fait alors avec intelligence et habileté.
  - Lors des exercices, évaluations, tests et bilans, il réussit parfaitement souvent à la hauteur de son âge réel, pour peu que les consignes puissent se déduire naturellement du matériel proposé ou que l'on amorce la tâche. (que les consignes soient visuelles).

En ce qui concerne l'expression :

L'absence de langage est constante. L'enfant ne parle pas, ou s'il dit quelques mots ce sont les quelques mots qu'il décode dans le langage courant.

<u>La dissociation entre la reconnaissance des bruits et la non-reconnaissance du langage</u>, quand elle existe, a une grande valeur diagnostique. Pour ce faire on peut utiliser des exercices ou épreuves de désignation d'objets ou d'images que l'enfant doit apparier au bruit caractéristique qu'on lui fait entendre : eau qui coule, voiture qui démarre, bruit de pas etc…)

Cependant dans un nombre non négligeable de cas, l'enfant ne décode pas non plus le sens des bruits non langagiers qu'il entend pourtant bien.

B) Principes de rééducation, de contournement, d'entraînement, de remédiation etc :

- Toujours proposer rapidement à ces enfants atteints de surdité verbale une forme de langage par les voies d'entrées, visuelles. On va donc exposer l'enfant au plus vite au langage des signes (LSF). (Le décodage auditivo-verbal sera contourné et le décodage effectué par l'analyseur langagier visuel).
- L'association à un travail à base de pictogrammes, illustrant et matérialisant la segmentation du discours en mots, peut aider à la prise de conscience et à l'extraction des unités pertinentes du langage (un mot, suite de sons insécable et inanalysable du point de vue de l'enfant est remplacé par un pictogramme, unité visuelle perçue

globalement comme un tout, autorisant un accès sémantique). La permanence des traces et la visualisation de la suite séquentielle des unités sont des aides irremplaçables pour ces enfants;

- Pour ces enfants une orientation en structure spécialisée est souvent souhaitable. Structure pratiquant la langue des signes et expérimentée dans la prise en charge de troubles associés à la surdité;

Au niveau de la classe et de l'environnement de l'enfant une détérioration tant intellectuelle que comportementale et relationnelle peut s'instaurer si des mesures adaptées ne sont pas mises en place. Chez certains enfants vont apparaître très vite des attitudes de repli et d'évitement qui rendent difficile la pose du diagnostic en rendant difficile la distinction avec un syndrome autistique ou un autre trouble psychiatrique. Les difficultés à communiquer, et les troubles de compréhension vont générer très vite des troubles du comportement soit de type agressif, soit de type anxieux, avec toutes les erreurs d'orientation et de prise en charge qui peuvent en découler.

Il faut rajouter également, que si des mesures adéquates sont mises en place, elles limitent la détérioration, contournent les difficultés, facilitent l'intégration scolaire, mais ne guériront pas l'enfant.

On comprend bien ici, l'importance d'un repérage et d'un dépistage précoce.

[Le palliatif visuel permet de mettre en route efficacement les autres modules qui traitent du langage (modules linguistiques) qui jusque là ont été mis d'emblée « hors-circuit » par le trouble sur les voies d'entrée. C'est pourquoi contrairement à la crainte fréquemment exprimée, le recours à la LSF n'empêche pas l'accès à la langue orale, mais au contraire, en permettant que se construisent des compétences linguistiques, en facilite l'accès. On observe ainsi couramment que les enfants progressent en expression orale au fur et à mesure qu'ils entrent dans le système linguistique par le biais de la LSF. Cependant, les espoirs doivent être mesurés: ces enfants atteints d'une dysphasie grave, restent généralement dépendants d'une afférence visuelle pour la compréhension et, en expression, ne produisent oralement que des énoncés limités et peu élaborés.]

II. Les troubles de la discrimination phonologique :

C'est un trouble d'une très grande fréquence, qu'on peut rencontrer isolé ou associé à toutes les autres formes de pathologies.

A) Confusions caractéristiques:

- Confusions de sons proches
- Non-perception des oppositions (p/b, t/d, c/g) ce qui induit des confusions de sens gênant la communication puis des difficultés particulières au moment de l'apprentissage de la lecture/écriture.

B) Observer, repérer:

- Proposer en choix multiple les illustrations de mots fréquents mais proches phonologiquement (pain/bain/main, poule/boule/moule, classe/glace, mouton/bouton). L'enfant doit désigner l'image représentant le mot isolé prononcé par l'enseignant ou l'examinateur.

  En fait cette épreuve ou exercice permet de mettre en évidence la difficulté, parce que dans la conversation courante, le contexte permet très souvent de distinguer les termes rapidement. Ainsi l'enfant peut confondre « bouton » et « mouton » en présentation orale de mots isolés, mais cette confusion est pratiquement impossible s'il est en train de participer à un méchoui, ou s'il est en face de sa maman en train de coudre.
- On présente oralement à l'enfant des paires de syllabes dénuées de sens, identiques, ou présentant un trait phonologique distinctif (exemple: cla/gla; tri/dri, cri/gri.…). L'enfant doit dire s'il entend deux fois la même syllabe ou si elles sont différentes (réponse: pareil/pas pareil). L'enfant doit effectuer une discrimination phonétique pure.

  On ne peut pas proposer ce type de bilan ou d'exercice avant 5 ans, dans la mesure où l'activité demande de bonnes capacités d'attention, et une bonne mémoire de travail (nécessitée de maintenir les éléments d'information en mémoire avant de les comparer).

C) Rééduquer, entraîner, remédier :

- **Faire appel à une autre modalité que l'audition pour la prise de conscience et l'apprentissage de la distinction des sons.**
- La modalité visuelle est exploitée simultanément par :
  - L'utilisation de gestes **codant chaque son de la langue, chaque phonème** (et non gestes codant au niveau lexical comme ceux de la LSF ou les pictogrammes (Makaton, Bliss…). On peut utiliser les gestes de la célèbre méthode d'apprentissage de l'écrit de Mme Borel-Maisonny.
  - L'apprentissage de l'écrit, qui avec les méthodes gestuelles doit être entrepris dès que possible. Dans ce cas, pour l'apprentissage de l'écrit, il faut préférer des méthodes analytiques, insistant sur l'autonomie des phonèmes, leur transcription graphique et les règles de conversion.

Il s'agit ici de difficultés ou il ne faut absolument pas attendre que l'enfant parle bien (ou mieux) pour commencer à lui enseigner l'écrit… au contraire, l'écrit sera exploité comme un support rééducatif privilégié permettant l'amélioration de l'oral.



Exemple en lien diapo 30

Les troubles de l'expression sont les plus fréquents des symptômes dysphasiques, et les plus intenses dans leurs manifestations.
On peut rencontrer deux niveaux d'atteinte: les troubles de la programmation phonologique, et la dyspraxie bucco-faciale.

I. Les troubles de la production et de programmation phonologique :

Difficultés dans la réalisation de la forme sonore du mot, et la programmation de la suite de sons qui le compose.

Par la fréquence, cette dysphasie arrive en deuxième position après la dysphasie phonologique syntaxique (que nous verrons plus loin). On la nomme « dysphasie phonologique » ou « trouble de la production phonologique ».

A) Altérations phonologiques:

Exemple 1

- Il ne s'agit pas systématiquement de simplifications (comme pour les retards simples de parole). Au contraire, les complexifications paradoxales sont nombreuses; les déformations sont multiples, imprévisibles, non systématisables. Les déformations ne sont pas stables : selon le moment, l'évocation spontanée ou non, le contexte le mot sera produit correctement ou non et les altérations produites peuvent être variables d'un essai à l'autre.
- L'enfant peut être capable de prononcer la quasi-totalité des phonèmes (y compris les sons complexes) s'ils sont isolés (en répétition de syllabes par exemple). Lorsque ces

mêmes phonèmes doivent se combiner, se succéder, réaliser un enchaînement (associations de syllabes, mots longs) l'enfant échoue: **la difficulté semble bien résider dans la programmation séquentielle ordonnée des différents sons du mot.** Les troubles sont d'autant plus marqués que le mot est plus long.

- L'enfant à partir de 5/7 ans est conscient du fait que sa production ne correspond pas à son projet de parole: il effectue alors spontanément des essais successifs. Ce comportement très caractéristique traduit le fait que l'enfant a normalement accès à la représentation mentale de la forme sonore du mot : c'est bien la phase ultérieure, la mise en son et son organisation qui pose problème. (c'est un trouble de la mise en sons, et non un trouble de l'évocation de la forme sonore du mot).

B) Pour repérer et avoir des doutes:

- Écoute du langage spontané, provoqué (dénomination, récit, description d'image) et épreuves de répétition (mots et non mots de fréquence, longueur et complexité contrôlées…)

C) Rééducation, entraînement, remédiation :

Langage oral :

  - La rééducation porte sur l'obtention d'unités courtes et correctement réalisées que l'on allonge progressivement.
  - On aidera l'enfant en visualisant les gestes bucco-phonatoires et leur enchaînements –exagération des mouvements à faire, utilisation des gestes de la méthode Borel-Maisonny, car il s'agit, ici, aussi, de coder visuellement le niveau phonologique, sublexical (et non le niveau lexico-sémantique) – en lui enseignant l'écrit dès que possible.

Apprentissage de la lecture :

L'apprentissage de la lecture va poser problème parce que le trouble de la programmation perturbe la subvocalisation initialement indispensable.

Il faut donc prévoir une aide ciblée:

- Initiation précoce (dès 5/6 ans) de préférence par des méthodes très analytiques (apprentissage systématique des correspondances graphèmes/phonèmes, de leur succession ordonnée dans la transcription des mots) selon une progression rigoureuse, soutenue par des gestes codant les unités phonologiques (Méthode Borel).
- Dès le stade de la fusion syllabique, et plus encore de la compaction pluri syllabique, il convient d'éviter la constitution d'erreurs de production en cascade, qui vont induire des

non-sens et des contresens. L'enfant ne sait plus où il en est, il ne trouve dans son lexique auditif aucune entrée lexicale signifiante correspondant à ce qu'il émet; il ne peut conserver en mémoire de travail l'ensemble des sons produits (dont une partie est fausse).

Donc il faut lui proposer une

Lecture accompagnée:

- Les correspondances graphies sons doivent être déjà bien maîtrisées par l'enfant et assez automatisés;
- Le rééducateur, ou la mère pour les devoirs, ou l'enseignant lors des séquences de lecture, se « cale » sur la vitesse de déchiffrage de l'enfant (mots cours puis plus longs, puis petits textes) et fournit l'information sonore correcte correspondant à la concaténation syllabique, en lisant à haute voix en même temps que l'enfant (ou avec un léger décalage en écho; en revanche il est important de ne jamais le précéder). L'enfant intègre ainsi progressivement la suite sonore des sons à produire en lien avec les unités graphiques qu'il déchiffre (c'est bien lui qui déchiffre, qui cherche à repérer les graphèmes puis à les convertir en sons). Ces techniques permettent des progrès motivants et réguliers en lecture.

  Cependant, la mise en place de ces stratégies est souvent un peu longue, et si le trouble de production phonologique est important il peut être raisonnable de prévoir trois ans pour atteindre les performances que les enfants tout venants acquièrent au cours du CP/CE1.

  On voit ici l'importance d'un travail articulé de tous les partenaires de l'aide.

Rééducation de l'oral à partir de la lecture (travail orthophonique + enseignant + enseignant spécialisé)

- Dans un premier temps, on s'occupe de l'apprentissage de la lecture qui demande du temps à cause des difficultés initiales d'acquisitions. Ensuite on entraîne la lecture à haute voix pour automatiser la production des mots courants. Il est souvent flagrant, que comme les séquences sonores sont programmées par l'écrit, l'enfant n'a pas à les programmer lui-même et il est alors capable d'une production phonologique satisfaisante.
- Ensuite on lui apprend à contrôler son débit, à marquer des pauses dans la phrase: cela induit un ralentissement de l'élocution mais autorise de meilleures performances de production phonologiques et une meilleur intelligibilité.

- Dans le cas où le trouble est intense, l'enfant peut rester, malgré les aides rééducatives et pédagogiques, inintelligible durant de longues années ou même (rarement) définitivement: il faut alors lui proposer rapidement un moyen fonctionnel d'expression (code, synthèse vocale). La prescription d'un code ou d'une synthèse vocale a ici pour objectif de pallier partiellement le déficit communicationnel: il faut permettre à l'enfant d'entrer en relation avec des étrangers à la famille, l'enseignante, les copains, l'orthophoniste, les commerçants..), de sortir d'un système restreint où la relation est entièrement assujettie aux liens affectifs, d'entrer en communication plus décontextualisée dans un code conventionnel partagé.

  Ici, aussi, contrairement à ce qu'on peut penser généralement, l'utilisation de ces codes n'empêche ni ne retarde l'accès simultané ou ultérieur à l'oral:
    - D'une part, les rééducations (orthophoniques) dans le sens de l'entrée dans le langage oral ne sont pas abandonnées mais souvent renforcées;
    - L'utilisation du pictogramme est toujours accompagnée de langage oral par les personnes entourant l'enfant
    - La possibilité de s'exprimer si peu que ce soi par l'intermédiaire d'un code (pictographique ou gestuel) ou d'une synthèse vocale, renforce et favorise les nécessaires informations en retour (feed-back) dont l'enfant a besoin pour progresser en production orale.
    - Enfin ces substituts permettent de multiplier les situations de communication et de soutenir l'intérêt et la motivation de l'enfant.

II. Dyspraxie bucco-faciale:

Elle se traduit par une impossibilité à réaliser les mouvements volontaires complexes, dont bien sûr, les mouvements phono-articulatoires.
Les mouvements réflexes sont conservés, réalisant une dissociation automatico-volontaire. Cette dissociation est souvent nette, et est déroutante pour la famille et les professionnels, qui peuvent croire à une forme d'opposition ou de refus. Voir exemple.

A) Observations, repères:

Pour mettre le trouble en évidence, il suffit de demander à l'enfant d'effectuer une série de gestes bucco-faciaux variés sur consigne orale ou sur imitation de l'enseignant (souffler, tirer la langue, la mettre à droite, à gauche, faire brrrrr avec les lèvres, faire O sans son, avec la bouche etc…)

Dans le cas de la présence des troubles on assiste à:

- Des tentatives successives pour un même geste et qui donnent lieu à des productions diversifiées et instables;
- L'apparition de gestes parfois réussis une fois, sans que l'enfant puisse le reproduire une seconde fois.
- On peut également lui demander des gestes bucco-phonatoires liés à la production de sons langagiers. Ce qui confirme la nature praxique des troubles c'est ici aussi la complexité des tentatives motrices (l'enfant fait de nombreux essais, réalise des mimiques désordonnées et inappropriées) et l'instabilité des réalisations d'un essai à l'autre.

Cette dyspraxie bucco-faciale est habituellement associée à une dysphasie phonologique, ou à une dysphasie phonologique-syntaxique.

B) Rééducation orthophonique :

- Travail systématisé et analytique des gestes bucco-faciaux, puis bucco-phonatoires.
- On aide l'enfant en individualisant à l'intérieur de chaque geste complexe un maximum d'étapes élémentaires, en verbalisant de façon détaillée la suite des mouvements à réaliser, en proposant un contrôle visuel (devant le miroir par exemple).

Conclusion:

Tous les symptômes vus précédemment ne sont que rarement isolés. Le plus souvent ils se combinent diversement. Pour permettre un langage commun, il existe une classification des dysphasies les plus fréquentes (qui risque d'évoluer au cours des prochaines années en fonction des constats de la recherche). On leur a donné des noms en tenant compte de la présence et des combinaisons particulières des symptômes décrits précédemment.
Certaines de ces dysphasies sont plus fréquentes que d'autres. En effet, bien que toutes les configurations et combinaisons symptomatiques puissent se voir, la dysphasie phonologique-syntaxique domine largement, par sa fréquence.

Grandes classifications

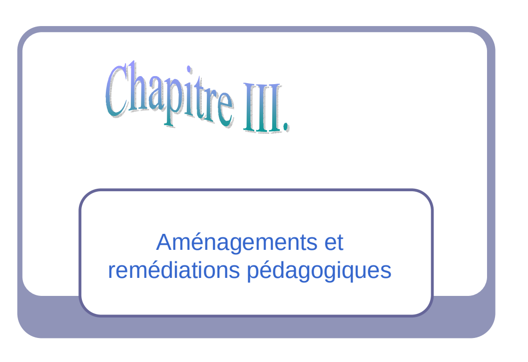
- Dysphasies réceptives:
  - La surdité verbale
  - Le trouble de discrimination phonologique;
- Dysphasies expressives
  - Dysphasie phonologico-syntaxique avec ou sans manque du mot
  - Dysphasie phonologique où prédomine le trouble de production phonologique.
- Dysphasies globales ou mixtes
  - Touchant la réception et l'expression.

31

Nous allons rapidement voir la classification habituelle des dysphasies. La plupart recouvrent un trouble précédemment évoqué, comme la surdité verbale, d'autres sont une combinaison de plusieurs troubles. Ces associations de symptômes sont fréquentes, habituelles, classiques et repérées.

La dysphasie phonologico-syntaxique, est la plus fréquente des dysphasies. En seconde place au niveau de la fréquence, on trouve la dysphasie phonologique.

Il se peut cependant que les symptômes précédemment étudiés se combinent pour réaliser, chez un enfant un tableau unique.



32

Aménagements et remédiations pédagogiques

I. Conseils généraux et stratégies facilitatrices quant à la production et la réception langagière

II. Pistes pédagogiques en fonction du trouble repéré

III. Apprentissage de la lecture

IV. Aides à la communication

33

Conseils généraux 1

- Développer toutes les compétences requises pour favoriser son évolution personnelle et sociale:
  - Activités de groupe
  - Valoriser les réussites
  - Activités de création: expression corporelle;
  - Exercices de rythmes, de chronologie, d'orientation dans l'espace et de connaissance du schéma corporel
  - Activité théâtrale: des activités de communication par l'intermédiaire d'un jeu de rôle
  - Jeux vocaux autour du rythme, de l'intonation, la prosodie, l'articulation et sollicitant l'attention, et la mémoire auditive.

34

Quelque soit le type de dysphasie, développer et continuer à développer toutes les compétences requises pour favoriser son évolution personnelle et sociale :

- Favoriser les activités de groupe : sport, théâtre, activités culturelles, artistiques.
- Favoriser la création : pour l'enfant dysphasique, la création est un vecteur important dans l'estime de soi.
- Le travail d'expression corporelle, basé sur le mime et l'écoute musicale, permet à l'enfant de découvrir le plaisir de jouer avec son corps en dehors de toute notion de performance ou de compétition.
- Parallèlement à ce travail d'expression, on peut proposer des exercices de rythme ainsi que des exercices mettant en jeu la chronologie, l'orientation dans l'espace et la connaissance du schéma corporel.
- L'activité théâtrale permet d'expérimenter des situations de communication par l'intermédiaire de jeux de rôle, sans craindre le regard de l'autre.
- Mettre en place des jeux vocaux. De nombreux jeux vocaux utilisent la langue comme matériaux pour des recherches vocales portant sur le rythme, l'intonation, la prosodie, l'articulation.
- L'activité musicale sollicite la mémoire auditive, les différentes formes d'attention.

- Valoriser l'enfant dans ses réussites.

Conseils généraux 2

- Sécuriser et entourer
- Tenir compte de la fatigabilité
- Mettre en place un projet
- Encourager les efforts
- S'appuyer sur les forces de l'enfant : le désir de communiquer et le sens aigu de l'observation.

35

I. Sécuriser et entourer:

L'enfant dysphasique a besoin d'être **sécurisé** et **entouré**. Il est déstabilisé face une situation nouvelle, que ce soit une modification d'emploi du temps, un changement de salle inhabituel, ou l'arrivée d'un enseignant remplaçant. Comme il n'arrive pas à s'exprimer correctement, il n'arrive pas à demander de l'aide ; il faut donc anticiper et le prévenir des changements, lui expliquer le pourquoi, verbaliser ses craintes face au changement

Pour certains enfants, il est intéressant, de construire, avec eux, un emploi du temps pictographique. L'organisation de la classe doit être repérable. Il est important qu'une routine s'organise, avec des temps de rituel rendant le repérage temporel transparent.

II. Tenir compte de la fatigabilité:

Ces enfants sont fatigables :

- Réduire en quantité ce qu'on leur demande mais être exigeant sur le travail demandé.
- Ne pas les garder en classe pendant les heures de récréation pour finir un travail.
- Conseiller que les rééducations (orthophoniques ou autres) soient placées sur le temps scolaire en restant vigilant au choix de la plage horaire).

III. Mettre en place un projet:

- PPRE, PPS, PAI;

Stratégies facilatrices

Par rapport à la réception et à la production langagière

- Se placer en face, à bonne hauteur
- Se donner du temps
- S'adresser directement à l'enfant
- Se renseigner sur ses moyens alternatifs de communication
- Poser des questions simples avec une seule information
- Éviter les doubles informations ou les interro-négatives.

36

Stratégies facilitatrices par rapport à la réception et à la production langagière:

Il est primordial d'instaurer une relation la plus respectueuse possible :

- Se placer en face, à hauteur, assis ou baissé;
- Se donner du temps : le temps perdu sera gagné dans une meilleure relation;

- S'adresser directement à l'enfant, et continuer de le regarder même si c'est une tierce personne qui répond pour lui (parents, autre enfant, AVS..). Ne jamais parler de lui à la troisième personne (il) en sa présence.

- Si l'enfant est plus grand et vient d'une autre école se renseigner auprès de sa famille et de l'équipe enseignante pour savoir comment l'enfant communique, s'il a l'habitude de se déplacer avec des moyens alternatifs de communication.

- Si l'enfant ne répond pas, ne manifeste rien de signifiant, commencer par essayer de se mettre d'accord sur ce qui pourrait signifier oui, et sur ce qui pourrait signifier non.

- Si l'enfant parle mais n'est pas compréhensible, ne pas hésiter à le lui dire. Ne pas faire semblant d'avoir compris, et lui signifier que vous ne le comprenez pas. Ne pas hésiter à faire préciser, en répétant ce qui a été entendu et en encourageant l'enfant à confirmer ou à infirmer. Lui demander de répéter, de dire autrement, ou de vous le montrer pour améliorer la compréhension, mais une fois le sens compris, ne pas lui demander de répéter la phrase correcte.

- Si l'enfant a un tableau de communication ou un cahier de vie avec des pictogrammes :
  - tenir compte des consignes de communication s'il y en a;
  - Si l'enfant désigne, lire les traductions, verbaliser au fur et à mesure, et laisser du temps de validation, de confirmation, de reformulation.

    - Si l'enfant ne désigne pas, tourner les pages et rester attentif à ses regards, ses signes de validation. Montrer en même temps que vous parlez.

- Si vous posez des questions auquel il peut répondre par oui ou non :
    - Posez des questions simples avec une seule information. Eviter: « tu veux un crayon ou un feutre? »
    - Éviter les doubles informations: « Veux-tu aller à la peinture avec Jean? » parce que s'il veut aller à la peinture mais pas avec Jean, il va être dans l'impossibilité de se faire comprendre.
    - Éviter les interro-négatives: « tu ne veux pas aller au coin cuisine? »

En respectant ces règles d'écoute active vous améliorez la relation, la participation de l'enfant, et participez à diminuer son handicap.

Stratégies facilatrices 2

- Développer des attitudes favorisant la communication:
  - *Choisir des thèmes qui suscitent son intérêt*
  - *Proposer des situations ludiques*
  - *Capter l'attention de l'enfant*
  - *Adapter son langage*
- Adapter les consignes:
  - *Prendre appui sur le concret*

37

Développer des attitudes favorisant la communication,

Problèmes liés à la réception du langage en situation pédagogique :

- Contrôler le bruit ambiant. Favoriser le calme, le silence et l'écoute

- choisir un thème qui suscite son intérêt
- proposer des situations ludiques

- capter l'attention de l'enfant en le nommant ou en le touchant
- s'assurer d'un contact visuel au moment d'une consigne ou d'une explication au groupe

- adapter la complexité du langage (forme et contenu)
- s'assurer que le vocabulaire employé est connu

- parler lentement en utilisant peu de mots à la fois et en articulant bien
- parler distinctement, de face
- mettre de l'intonation dans la voix

- lui laisser le temps de trouver ses mots
- ne pas lui demander de répéter de façon correcte mais lui redire correctement ce qu'il a mal exprimé
- demander de reformuler ce qui a été dit lorsque cela ne le met pas en difficulté

- illustrer les rituels et règles de vie à l'aide de pictogrammes

CP/CE1 :

- Écrire (dessiner) au tableau les points importants, les mots clés.

- Ne donner qu'une consigne à la fois en limitant la quantité d'informations contenues dans le message.
- Lire toutes les consignes à voix haute.
- Appuyer les consignes de matériel imagé (image, pictogramme, catalogue, calendrier). Associer les messages à des objets, des actions, des événements précis. Prendre appui sur le concret et accompagner les explications de démonstrations.
- Utiliser l'intonation, la gestuelle (mimique, visage expressif…)
- N'utiliser qu'un vocabulaire connu de l'enfant.
- Ajuster la complexité du message au niveau de compréhension.
- Vérifier la compréhension verbale de l'enfant de manière systématisée.
- Permettre à l'enfant de répéter le message entendu. Ajouter les éléments qui manquent.
- Poser des questions sur le message.

- Enregistrer sur cassettes audio certaines présentations, certaines consignes.
- Sur support écrit, doubler la consigne écrite avec des pictogrammes.
- Fournir le programme de la journée, de la demi-journée, d'une sortie. Faire des emplois du temps pictographiques incluant la sortie chez l'ortho et tous les changements de salle. Si l'enfant doit circuler dans l'école seul, l'aider à s'y repérer, doubler les indications sur les portes de pictogrammes co-créés.

Toutes ces pistes sont des conseils simples qui pourraient d'ailleurs s'apparenter à des recommandations pour tout adulte en relation d'aide avec un enfant et qui rappelle <u>l'étayage</u> préconisé pour toute situation langagière – terme employé à plusieurs reprises dans les textes officiels.
« Le rôle de l'adulte consiste à exiger l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant ou des enfants, à reformuler dans un langage plus approprié les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate ».

Pistes pédagogiques

En fonction du type de déviance(s) repéré(es):

- Difficultés d'évocation (manque du mot):
  - *Aider la production*
  - *Accepter les paraphrases*
  - *Construire un recueil de pictogrammes*
  - *Multiplier les liens entre les mots*
- Trouble de la discrimination phonologique:
  - *Geste de la méthode Borel-Maisonny*

38

I. Difficultés d'évocation (manque du mot) :

Pour le manque de mot étudié plus tôt :

- Aide à la production :
  - Essayer d'aider l'enfant en lui donnant le premier phonème
  - L'ébauche orale : ébaucher le mouvement articulatoire du premier phonème du mot et/ou le sonoriser (c'est une VVVV…. Vache dit l'enfant, triomphant)
  - Le contexte, la complétion de la phrase : « l'animal qui donne du lait et fait meuh, c'est la…. Vache ».
  - Accepter les périphrases et éventuellement entraîner la réalisation de périphrases en proposant des jeux où le mot cible est interdit : Tabou, etc
- Entraînements, remédiations :
  - Pour un accès plus rapide au lexique : multiplier les liens entre les mots afin de multiplier les possibilités d'accès, au sein des réseaux lexicaux afin d'augmenter les chances que l'enfant retrouve le mot au moment opportun. (Exemple chat : classé avec les animaux à 4 pattes, les animaux domestiques, les animaux à poils, mais aussi avec le conte du chat botté et la photo de la famille etc.)
  - L'acquisition de la lecture, ou si l'enfant est non lecteur la mise à disposition d'un recueil de pictogrammes permettent de laisser une trace à laquelle il pourra se référer en cas de besoin, et qu'il utilisera comme aide à l'évocation.

II. Trouble de la discrimination phonologique

Devant un trouble de la discrimination phonologique :

- utilisation des gestes de la méthode Borel-Maisonny.
- Pour ces enfants, l'entrée dans l'écrit améliore souvent le langage oral (soutien visuel apporté par les graphèmes). On pourrait aller jusqu'à dire que l'apprentissage de la lecture fait partie de la remédiation.

- Ne pas retarder l'entrée au CP sous prétexte que le langage oral est déficient. L'écrit permettra de l'enrichir par l'agrandissement du lexique et la représentation graphique de la structure de la phonologique de la parole.
- Un entraînement de la conscience phonologique est utile.

Apprentissage de la lecture

- Dysphasies phonologiques: *pas de maintien en maternelle, accès au langage écrit et méthode syllabique.*
- Dysphasies phonologiques-syntaxiques: *davantage de difficultés de lecture avec la combinatoire: préférer une méthode globale*

39

Constats :

L'importance grandissante des outils langagiers comme instruments d'apprentissage et surtout comme moyens d'évaluation des connaissances perturbe les premiers acquis scolaires d'un enfant atteint de dysphasie.

S'il existe des particularités en fonction des types de dysphasie, l'enfant est gêné, dans tous les cas, dès la petite section de maternelle, par ses troubles de compréhension qui l'isolent , par ses troubles phonologiques qui risquent de susciter rejet et moqueries. L'enfant est limité dans ses capacités d'expression, étant en permanence à la recherche de ses mots et de la structure de ses phrases, ce qui rend le discours peu informatif.]

Les dysphasies phonologiques sont souvent améliorées par l'accès au langage écrit. Dans ce cas, l'enfant ne sera pas maintenu en maternelle et il débutera l'apprentissage de la lecture en préférant la méthode syllabique.

Dans le cas des dysphasies phonologico-syntaxiques, l'enfant éprouve d'emblée des difficultés de lecture, en particulier avec la combinatoire : on choisira alors une méthode plus globale.

Aides à la communication

- Risques d'une impossibilité à communiquer
- Les codes pictographiques
  - Différentes sortes
  - Avantages
  - Inconvénients
- Les codes gestuels
- Les synthèses de parole

40

Introduction :

Trois des grands types de dysphasie sont susceptibles de réaliser un quasi mutisme, de limiter grandement ou de rendre totalement impossible l'expression orale:

- Les dysphasies réceptives : surdité verbale.
- Les dysphasies phonologiques
- Les dysphasies phonologico-syntaxiques

On va donc introduire des aides à la communication ou systèmes AAC (systèmes augmentatifs et alternatifs de communication) destinés à favoriser les échanges et pallier (partiellement) le déficit de communication orale.

Ces aides à la communication sont :

- Les codes, pictographiques ou gestuels ou mixtes
- Les synthèses vocales.

Aides à la communication :

I. Introduction

- Si l'expression orale est presque inexistante, on propose un moyen alternatif qui va se substituer à la parole, qui va la remplacer.
- Si l'expression orale est présente mais insuffisante, trop réduite et difficile à comprendre, on propose une aide augmentative qui va compenser les difficultés ; la communication augmentative ou améliorée, augmente, complète et enrichit les capacités existantes.

II. POURQUOI ?

- Pour stimuler la communication et éviter les situations de sur-handicap.

- Pour permettre aux enfants d'être actifs et plus autonomes dans leur communication et de montrer leur réel potentiel cognitif.
- Pour compenser les inconvénients d'une communication limitée à la communication naturelle, originelle, qui fait appel à la mimique, aux gestes, à la voix, et qui fait que l'enfant n'est compris que de ses proches et ne dispose pas d'un outil suffisant pour développer son aptitude à formuler et se trouve obligée de réfréner ses besoins de communiquer. Cette communication limitée répond à des besoins immédiats et utilise souvent le système de questions-réponses par oui ou non qui exclut toutes nuances telles que : je ne sais pas, je ne suis pas sûr, peut-être, pas tout à fait, je n'ai pas compris… et ainsi l'expression du doute et l'élaboration d'hypothèses. De plus, plus le contenu est compliqué, plus le danger d'interprétation s'accroît ; Cette communication naturelle, originelle, signe une réussite familiale, mais si l'on en reste là, l'enfant aura du mal à trouver son identité : il reste totalement dépendante de l'autre qui décide du moment et du sujet de l'échange et s'impose en tant qu'interlocuteur.

Quand l'enfant est sans communication orale:

- il est « deviné » par ses proches et fait l'objet de projections, interprétations plus ou moins pertinentes des adultes qui l'entourent (« Je sais très bien ce qu'il ressent, ce qu'il dirait »; « il me raconte tout »; « on n'a pas besoin de mots pour se comprendre tous les deux… »). Il ne peut exister qu'à travers l'autre.
- Il peut se « faire oublier » car il est facile de ne pas l'entendre.
- Les conséquences de l'absence d'interrelations avec ses pairs sont grandes tant sur le plan cognitif qu'affectif. La dépendance dans ces deux domaines, même si elle est plus insidieuse que la dépendance physique et matérielle est aussi lourde de conséquence, marquant la construction de l'enfant et son style de relation aux autres en induisant sue le plan cognitif un déficit irréversible.

  Il aura du mal entre autre à :

  - se différencier et prendre des distances
  - apprendre à faire des choix
  - prendre des décisions
  - penser par lui-même et exprimer ce qu'il pense
  - développer ses connaissances
  - développer la confiance et l'estime de soi
  - trouver sa place et évoluer le plus sereinement possible.

Bien sûr, il faut prendre en compte cette communication naturelle, ne pas en déposséder l'entourage et utiliser ces premiers éléments de communication mis en place pour les enrichir progressivement et faciliter le cheminement vers un autre moyen de communication plus élaboré et accessible à un plus grand nombre d'interlocuteurs.

Il est donc indispensable de préparer la personne et sa famille à la mise en place d'aides à la communication pour compenser les déficits et permettre à la personne d'utiliser les 4 fonctions des interactions :

- exprimer des besoins, des demandes, des opinions
- transmettre des informations
- se rapprocher de l'interlocuteur
- reconnaître son statut à chaque interlocuteur

III. LES SYSTEMES

Ils sont de 3 sortes :

1 : Les codes ou systèmes qui regroupent toutes les formes de représentations imagées ou écrites :

De la photo, à l'écrit en passant par les pictogrammes et idéogrammes, ils présentent diverses formes de représentation et divers niveaux d'abstraction.

Ils sont regroupés et organisés sur des albums puis sur des tableaux sur lesquels la personne pointe pour s'exprimer.

Nous verrons quelques exemples de pictogrammes.

2 : Les systèmes qui utilisent différentes formes de gestuelle

Ponctuation du discours par l'utilisation de quelques signes (pour les mots pleins) tirés de la LSF avec respect de la syntaxe du français.

Association possible de pictogrammes : MAKATON, COGHAMO

3 : Les synthèses vocales

Ce sont des machines qui produisent la voix soit à partir de la voix humaine (voix digitalisée), soit à partir de sons qui subissent un traitement informatique sophistiqué (voix synthétique) ; elles utilisent les codes ou systèmes de représentations imagées ou écrites.

Fonction des systèmes

Ils permettent une prise de possession de la langue et n'empêchent ni l'utilisation, ni l'évolution de la parole, bien au contraire ; ils stimulent et développent les capacités de mémoire, d'anticipation, d'évocation, de conceptualisation et de conversation.

IV. CHOIX DU SYSTEME

Le choix du système, sa finalité (complémentaire ou substitutif ?), son contenu (sélection du vocabulaire) et sa mise en place nécessitent une évaluation pluridisciplinaire qui tient compte :

- de la compréhension du langage
- des capacités auditives (audition, perception, mémoire)
- des possibilités motrices d'expression
- du niveau intellectuel
- de la capacité à signifier clairement le « oui » et le « non » de manière orale ou non orale, ou, du moins, de celle de faire des choix
- des capacités de symbolisations
- de la capacité à utiliser un symbole, une image, pour choisir, répondre, demander
- des capacités visuelles et gestuelles qui vont déterminer le mode de désignation, la taille et le nombre des symboles à disposition et leur emplacement, ce qui se fait en collaboration avec l'ergothérapeute.
- des capacités d'attention et de mémoire
- du mode de déplacement

V. MISE EN PLACE

La mise en place est une tâche difficile :

Les parents estiment souvent bien comprendre leur enfant sans qu'il soit nécessaire de l'entendre parler ; il faut souvent beaucoup de temps pour faire accepter cet élargissement de la communication qui donne accès à des questionnements personnels.

L'utilisation de tels systèmes est plus difficile que parler. Elle demande un effort à l'enfant comme à son entourage et doit donc apporter un « plus », ne pas être trop compliquée ni trop limitée et répondre aux conditions de plaisir et d'efficacité.

La mise en place doit donc être la plus précoce possible : *d'une part* parce que l'on ne peut laisser l'enfant se développer sans qu'il dispose de moyens d'agir sur son entourage, de devenir sujet, *d'autre part* parce que les systèmes ont un effet facilitateur sur la parole et le développement du langage.

VI. OUVERTURE

Ces systèmes sont riches d'adaptations possibles et certains peuvent être utilisés avec des enfants « tout venant » dans une première approche de la symbolisation par exemple, étape

nécessaire vers l'apprentissage du langage écrit, ou dans un travail plus centré sur la structuration de la phrase et la morpho-syntaxe.

Pour finir, nous allons évoquer successivement les codes pictographiques puis le programme Makaton.

VII. LES CODES PICTOGRAPHIQUES

Il faut toujours qu'un diagnostic précis ait été posé avant toute mise en œuvre d'une aide palliative à la communication. Il faut toujours réfléchir (avec l'équipe pluridisciplinaire) pour savoir quel code correspond le mieux aux besoins actuels et futurs de l'enfant en fonction des bilans des difficultés, impossibilités, possibilités, compétences dans divers domaines: langagier, intellectuel: moteur etc… L'âge de l'enfant, d'éventuels troubles associés (sensoriels, praxiques, mnésiques), le milieu de l'enfant, sa demande, celle de son entourage familial, le pronostic et l'évolution prévisible à court et moyen terme, tous ces facteurs seront à prendre en compte.
Ces systèmes, s'il est préférable qu'il soient initiés et encadrés par un(e) orthophoniste, peuvent et doivent être utilisés par les enseignants, les éducateurs, les parents, dans tous les lieux de vie de l'enfant.

Inconvénients :

Les codes pictographiques sont toujours nettement moins riches que le langage oral;
Lorsque le code possède beaucoup de signes, ce qui conditionne une bonne qualité potentielle d'expression, deux problèmes se posent : pouvoir transporter le code pour l'utiliser partout, et avoir un accès rapide et facile à son contenu lors de l'échange. La lenteur de la construction du moindre message pèse beaucoup sur la qualité du contenu, la spontanéité du discours, le plaisir des échanges.

Avantages:

- La signification des pictogrammes est pour l'essentiel transparent, ne nécessitant pas d'apprentissage de la part des tiers. Il n'y a ainsi pas de limite aux interlocuteurs potentiels (bien qu'il ne faille pas sous-estimer la difficulté psychologique pour un public qui est peu en contact avec le handicap, à s'adapter à des moyens pour le moins inhabituels.)
- Peu onéreux, rapidement disponibles, évolutifs, faciles à adapter à l'enfant qui grandit.

Les codes sont irremplaçables pour permettre

- A un jeune enfant dès 3 ans:
  - De sortir d'une relation de dépendance extrême, de relations fusionnelles majorées et entretenues par le handicap langagier, d'exister par lui-même;
  - D'étendre le champ de ses contacts et de ses interlocuteurs;
  - D'expérimenter la notion même de code (arbitraire, mais conventionnel);
  - De réaliser des messages construits.
- Aux enfants sans expression orale:
  - D'attendre l'attribution d'une synthèse vocale, puis d'en compléter les possibilités (souplesse, adaptation à une situation particulière)
  - D'attendre la maîtrise éventuelle du langage écrit ou si celle-ci est inaccessible, de servir d'ersatz à l'écrit (laisser un message, analyse d'un message persistant, permanence de l'information….)
- Aux professionnels:
  - D'évaluer les capacités d'expression de l'enfant dans les modalités non orales, de compléter les évaluations antérieures, aussi bien sur le plan spécifiquement langagier que plus généralement sur le plan cognitif.

Ecueils à éviter :

- Confondre communication/moment de dialogue et temps de rééducation, travail de structuration de la phrase ou séance de prélecture : la spontanéité doit être préservée, le sens doit toujours être le souci prioritaire, les maladresses syntaxiques ou les approximations lexicales n'étant relevées que si elles font obstacle à la compréhension réciproque.
- Insister pour que l'enfant traduise en pictogrammes ce qu'il a toujours exprimé avec succès en usant de toutes les ressources de sa communication non verbale (regards, mimiques, gestes…); les pictogrammes doivent constituer « un plus », ils permettent de dire et transmettre d'autres choses, et non d'exprimer la même chose qu'avant, mais de façon plus lente et moins nuancée !!!
- Réserver l'usage du code à des situations particulières, ponctuelles (séances de rééducation, telle séquence d'activités en classe…) Au contraire, l'enfant doit pouvoir bénéficier de son code à tout moment, en tout lieu. Il est cependant difficile de concevoir un système de transport, puis de désignation des signes qui respecte les impératifs des mouvements de l'enfant (petit carnet.. Ceinturon…). De même, l'environnement de l'enfant (école, cantine, garderie) doit être enrichi en pictogrammes (nom et fonction des divers professionnels, attribution des locaux, menu de la cantine, informations affichées dans les couloirs etc…)

Cela ne va pas sans demander de réels et importants investissements, tant de la part de l'enfant que des professionnels et des familles. En effet, ces codes ne pourront jouer leur rôle que si tous autour de l'enfant confèrent à ces signes une signification et assignent vraiment au code une valeur de communication. Les rééducations orthophoniques sont le lieu privilégié d'un apprentissage qui ne trouve son sens que dans le réemploi ultérieur, en situation d'échange spontané, source de plaisir, de relation affective et de satisfaction intellectuelle.

C'est pourquoi il est capital que la famille adhère au projet de mise en place d'un code de communication. Cela présuppose qu'elle en comprenne l'intérêt pour l'enfant, qu'elle en connaisse les contraintes et les limites.

Par rapport aux différents symptômes de la dysphasie précédemment étudiés :

- Les dysphasiques phonologiques-syntaxiques, même sévères, peuvent les utiliser facilement, de façon pertinente : les pictogrammes peuvent être utilisés isolément ou en juxtaposition, pour indiquer le thème du discours, donner une précision ou répondre à une question.

- Par l'adjonction de mots fonctions (signes arbitraires) ils peuvent être utilisés pour construire des phrases, soit que l'enfant en soit capable d'emblée (troubles de la programmation phonologique isolée), soit dans le cadre d'un travail de structuration morphosyntaxique fait en rééducation ou remédiation. Ainsi, la segmentation en unités-mots, l'ordre des mots dans la phrase et ses implications sémantiques, la désambiguïsation du discours liée à l'emploi de mots-fonctions, la signification des morphèmes syntaxiques, tout ce travail particulièrement destiné aux dysphasies phonologiques-syntaxiques, est facile et attrayant à partir des pictogrammes (travail en individuel, histoires ou conception de jeux de groupe suscitant ou développant ces compétences).

- Intermédiaires entre le logo et le symbole arbitraire, les pictogrammes sont très utiles comme outil d'approche de l'apprentissage du langage écrit, en particulier lors de la phase de prélecture (GSM/CP). La stricte correspondance bi-univoque: un dessin = un mot, est en effet facilement exploitable dans de nombreux contextes, y compris avec de très jeunes enfants:
    - travail de stratégie du regard, de l'organisation linéaire, sérielle et ordonnée des saccades;
    - lecture d'images;

- accès systématique et limpide au sens et possibilité de mettre les mots isolés en contexte, même en situation de lecture par conversion grapho-phonologique, en conservant toujours cette correspondance un dessin/un mot (ce qui n'est pas le cas du BLISS, où l'assemblage de plusieurs symboles signifiant un seul mot contribue à bouiller les correspondances sémantiques; ce qui n'est pas non plus le cas en situation de lecture globale comportant une phrase sous une image complexe, où l'enfant ne peut inférer à partir de l'image ce que signifient précisément telles graphies isolées ou tel ensemble de graphies.
- Utilisation d'emblée de « petits mots » (syntaxiques) écrits en lettres, traités comme des pictogrammes, sollicitant leur reconnaissance globale directe.
- Utilisation facile en situation de production d'écrits, puisqu'il suffit de fournir à l'enfant des pictogrammes prédécoupés: couplage du travail de l'écrit et de la lecture, organisation de la suite des mots-pictogrammes des gauche à droite, structuration de la phrase.

L'ensemble de ce travail, qui concerne l'ensemble des enfants d'une classe en situation d'apprentissage du langage écrit, contribue grandement à lever la marginalisation éventuelle liée à l'usage d'une code pictographique. Tous les enfants l'utilisent et en tirent des bénéfices spécifiques, qu'ils aient des troubles du regard, une dyspraxie, une dysgraphie, des troubles du langage ou une absence de communication orale, des difficultés d'entrée dans l'apprentissage de la lecture.

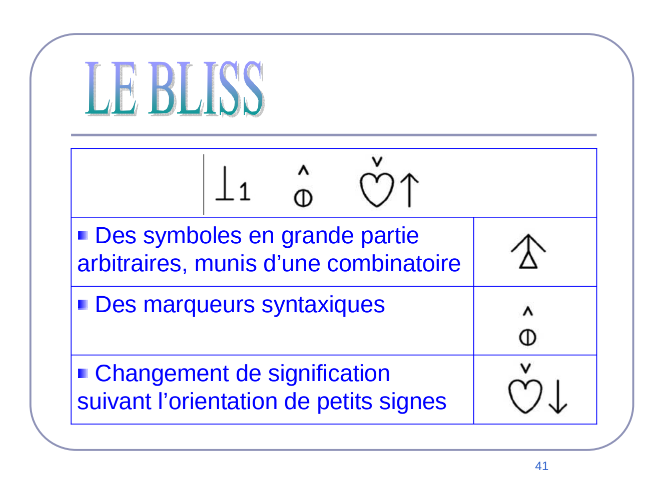
Utilisés comme véritable équivalents de l'écrit pour tous ceux qui n'ont pas encore ou n'auront jamais accès à l'écrit, il n'est pas indifférent que les pictogrammes soient facilement et rapidement réalisables d'un coup de crayon tant par l'enfant lui-même que par les adultes. Ainsi le message pictographique pourra aussi remplir les fonctions dévolues à l'écrit: trace stable, non volatile, possibilité de réflexion, corrections en retour sur message construit et permanent; envoi de message à distance; support à l'évocation, aide-mémoire (emploi du temps, recette, liste d'achats, rendez-vous, mode d'emploi) etc… Cette fonction, qui là encore déborde largement l'usage d'aide à la communication pour les enfants qui en sont privés peut concerner d'autres enfants qui entrent difficilement ou ne peuvent pas entrer dans la lecture (enfants IMC illettrés par exemple) .Cela justifie le graphisme simple des pictogrammes comme celui du code Grach par exemple.

Le code est donc affecté à des usages multiples:

- à la communication pour les enfants sans communication verbale du fait d'une dysphasie syntaxique massive (code sans combinatoire obligée, autorisant une expression agrammatique, servant de support à l'évocation).
- au travail de la structuration de la phrase, de récits, la préparation à la lecture/écriture (d'ailleurs également utile pour l'enfant qui souffre de dyspraxie visuo-spatiale, de troubles langagiers ou de troubles mnésiques) un substitut de l'écrit pour tous les non-lecteurs.
- d'un accès aisé au plan du rapport signifiant/signifié, il peut permettre que s'établissent des contacts entre enfants parlant et non parlants, lecteurs/écrivant et non-lecteurs/non écrivants.

Exemples de codes et découvertes comparatives :

Nous allons à présent découvrir et comparer quelques codes pictographiques



Avantages:

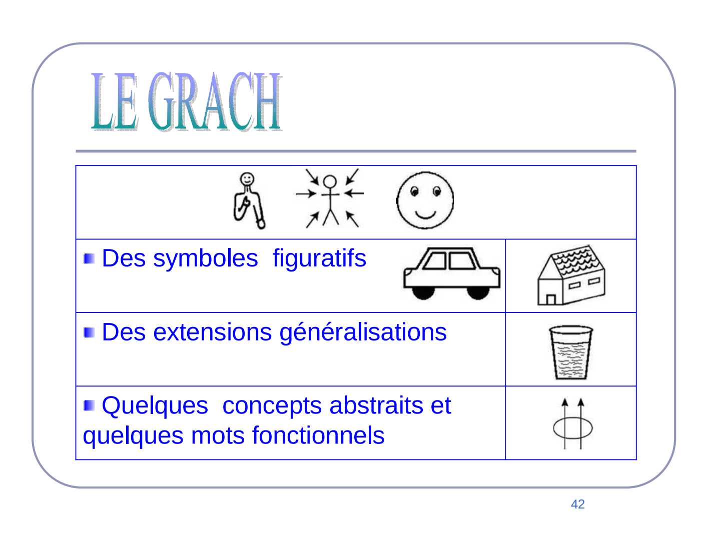
Important potentiel d'expression fine et nuancée, car il comporte:

- Des symboles visuels (mais très peu: une centaine seulement)
- Des symboles en grande partie arbitraires munis d'un combinatoire Ex : homme + protection = papa
- Des possibilités de construire de nouveaux signes grâce à la combinaison des symboles préexistants.
- Avec des indicateurs fins pour les adjectifs et les marques des verbes.
- le vocabulaire est illimité, en partant d'un nombre restreint de formes de base.
- possibilité de créer de nouvelles significations, standardisation des symboles, possibilité de dessiner soi-même les symboles

Inconvénients:

- Ce système fondé sur une combinatoire de type logique demande de bonnes compétences intellectuelles.
- Complexité des symboles, freinant l'apprentissage chez les jeunes enfants ou les enfants présentant des troubles cognitifs importants.
- La combinatoire est quasi inaccessible aux enfants victimes de dysphasie syntaxique.
- Très abstrait, épuré avec des étiquettes qui changent de sens suivant l'orientation de petits signes ce qui pour certains enfants est trop difficile d'emblée. Certains enfants rencontrant des difficultés visuo-spatiales associées sont troublés par le fait que les dimensions, la forme, et la disposition des éléments graphiques jouent un rôle important dans la signification du symbole.

- Les dessins sont arbitraires donc opaques, et nécessitant un apprentissage préalable de la part des interlocuteurs potentiels. Cette condition restreint beaucoup son utilisation, puisqu'un individu non formé ne peut constituer un interlocuteur.

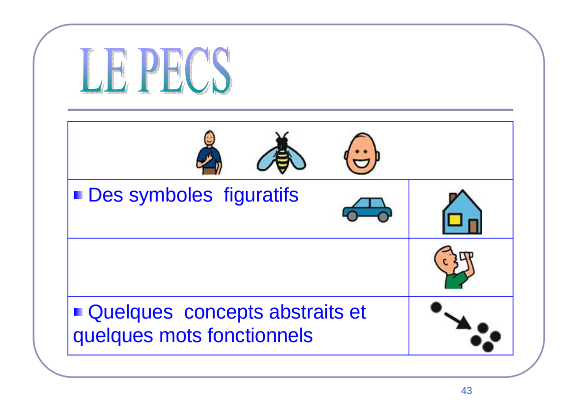


Il s'agit d'un code pictographique dont la grande majorité des dessins sont figuratifs, représentatifs. Seul un petit nombre de concepts abstraits et quelques mots fonctionnels (à valeur syntaxique) sont représentés par des signes arbitraires (« après », verbe « être », « avec », négation, notions de passé/future/présent etc..)

C'est certainement le plus courant d'utilisation, en France (enfants dysphasiques, IMC, autistes…)

Les présentations peuvent être variées et individualisées selon les besoins de chacun : code papier sous forme de classeur, ou tambours tournants permettant un défilement mécanique, informatisation des données avec logiciel sur ordinateur avec carte vocale traduisant oralement le signe désigné et assorti d'un correcteur de grammaire pour permettre la construction de phrases etc…

La signification des pictogrammes est pour l'essentiel transparent, ne nécessitant pas d'apprentissage de la part des tiers. Il n'y a ainsi pas de limite aux interlocuteurs potentiels.



Système de communication par échange d'images (PECS)

Système américain ce qui entraîne certaines surprises, comme le « Bee » = be pour être (Ce qui donne pour l'exemple de la diapo : « Je abeille content » pour « je suis content »….

Le PECS est une méthode d'apprentissage de communication alternative conçue à l'intention des personnes autistes non verbales et utilisant des pictogrammes.

Surtout intéressant par sa méthode d'apprentissage dont toutes les étapes sont pensées, anticipées et précisément décrites dans le protocole. (voir ci-dessous, si on a le temps…sinon, pour ceux que ça intéresse, la méthode sera décrite dans le cours en ligne).
Même si on n'utilise pas le PECS au niveau du choix des pictogrammes, il est très efficace de s'inspirer de la méthode pour accompagner l'enfant dans l'apprentissage de l'utilisation des pictogrammes.

Méthode d'apprentissage

Il faut évaluer, avant toute chose, les préférences de l'enfant en matière de jouets, d'aliments… On choisit ensuite les pictogrammes les plus appropriés à chaque enfant. Il est tout à fait possible d'employer d'autres illustrations, l'essentiel étant qu'elles soient claires et représentatives d'un objet ou d'une action quotidienne.

Voici les différentes étapes de ce programme d'apprentissage :

<u>Phase 1 : l'échange physique</u>

<u>Objectif</u> : En voyant un « objet préféré », l'enfant prend le pictogramme correspondant, l'apporte à son interlocuteur et le lui dépose dans la main.
La compétence travaillée ici est la capacité à échanger un pictogramme.

Protocole d'apprentissage : L'enfant est assis à une table avec deux adultes. Il apprend à demander son objet préféré.

1. L'échange est réalisé avec une aide physique complète
2. Diminution de l'aide physique
3. L'indice visuel de la main ouverte est différé progressivement

Phase 2 : accroître la spontanéité

Objectif : L'enfant se dirige vers son livre de communication, détache le pictogramme, va chercher son partenaire et lui remet le pictogramme dans la main.

La compétence travaillée est la persistance des acquis et leur généralisation

Protocole d'apprentissage :

1. Prendre le pictogramme sur le tableau de communication
2. La distance entre l'enfant et l'interlocuteur augmente
3. La distance entre le pictogramme et l'enfant augmente

Phase 3 : discrimination de pictogrammes

Objectif : L'enfant demande un objet préféré, en allant vers son livre de communication et choisit le pictogramme approprié. Il se dirige vers son interlocuteur et le lui remet.

Dans les phases initiales, aucun choix entre les pictogrammes n'est demandé. Cette troisième phase implique le choix entre différents pictogrammes.

Protocole d'apprentissage :

1. Discrimination
    a. situation de communication avec choix entre 2 pictogrammes
    b. situation de communication avec choix entre plusieurs pictogrammes
2. Vérification par association objet-pictogramme
    a. situation de communication provoquée entre 2 objets et 2 pictogrammes
    b. situation de communication provoquée entre 1 objet et 2 pictogrammes
3. Réduire la taille des pictogrammes

Phase 4 : construction de phrases

Objectif : L’enfant demande l’objet qu’il désire : il va chercher son livre de communication, prend le pictogramme « je veux », le place sur la bande-phrase puis prend le pictogramme de l’objet désiré et le pose à côté du premier. Il détache ensuite la bande-phrase et cherche un interlocuteur.
La compétence travaillée est la capacité à combiner plusieurs pictogrammes pour construire des phrases.
A la fin de cette phase, l’enfant a entre 20 et 50 pictogrammes sur son livre et est capable de faire sa demande à différents partenaires.

Protocole d’apprentissage :
1. Le pictogramme « je veux » est fixe
2. Le pictogramme « je veux » n’a pas été préalablement positionné
3. L’objet désiré est hors de vue

Phase 5 : répondre à la question « qu’est-ce que tu veux ? »

Objectif : L’enfant peut faire une demande spontanément mais aussi répondre à la demande « qu’est-ce que tu veux ?»
La compétence travaillée est la capacité à répondre à des questions directes.

Protocole d’apprentissage :
1. Aucun délai : on montre le pictogramme « je veux » et verbalise « qu’est-ce que tu veux ? » en même temps.
2. Sollicitation différée
3. Aucune incitation : il n’existe plus de sollicitation visuelle.

Phase 6 : faire un commentaire en réponse à la sollicitation du partenaire et de manière spontanée

Objectif : L’enfant peut commenter ou répondre de façon appropriée aux questions « qu’est-ce que tu veux ? », « qu’est ce que tu vois ? », « qu’est-ce que tu as ? »…
Il s’agit, ici, de faire un commentaire en réponse à la sollicitation du partenaire et de manière spontanée.

Protocole :
1. Question « qu’est-ce que tu vois ? »
2. Différenciation de « qu’est-ce que tu vois ? » et « qu’est-ce que tu veux ? »

3. Question « qu'est-ce que tu as ? »

4. Différenciation des trois demandes

5. Autres questions

6. Demandes spontanées (commentaires spontanés)

    a. Sollicitation par « regarde » ou par une routine

    b. Provoquer un commentaire par effet de surprise

    c. Parler chacun son tour

Phase 7 : introduction de concepts linguistiques complémentaires

Objectif : L'enfant utilise de nombreux concepts linguistiques et ses possibilités de communication sont variées.

Protocole :

1. Concept de couleur, de taille et d'espace

2. Différenciation acceptation / affirmation

Diapos 44, 45, 46, 47, 48, 49

Comparatifs de différents codes pictographiques

Consigne: « Les pictogrammes présentés représentent le même mot, dans des codes différents; ils vont rentrer un par un; essayer, sans le verbaliser de trouver le mot, et surtout de voir à quel moment, vous l'avez compris et pourquoi.3

Mots cibles :

Maman/boire/ je, moi/fâché, en colère/vouloir, je veux, il veut/

Ordre des codes représentés :

BLISS	CAP	CRACH
LA BOUTIQUE AUX PICTOGRAMMES	PARLER PICTO	PECS
PICK AND STICK	PICTOGRAM	

CAP :

- Communiquer et Apprendre par les pictogrammes
- 1600 pictogrammes en noir et blanc;
- Livre + CDROM
- Méthodologie pointue portant sur l'apprentissage.

CRACH:

- 1883 pictos noirs et blancs et couleur.

LA BOUTIQUE AUX PICTOGRAMMES:

- 4000 mots ainsi répartis : 3000 noms, 700 verbes, 300 adjectifs, 100 divers.
- Les images sont au format .wmf. distribuées sous forme d'un CD-Rom.
- Possibilité de rechercher les pictogrammes par : ordre alphabétique, catégories linguistiques, catégories lexico-sémantiques, critères phonologiques.

PARLER PICTO:

- Logiciel Parlerpicto (anciennement Communimage5), version MAC et PC.

- Plus de 2500 Pictogrammes en couleur et en noir et blanc;
- Code pictographique: graphisme réaliste de qualité, attrayant pour les enfants jeunes ou des parents très réticents, mais graphisme difficilement reproductible.

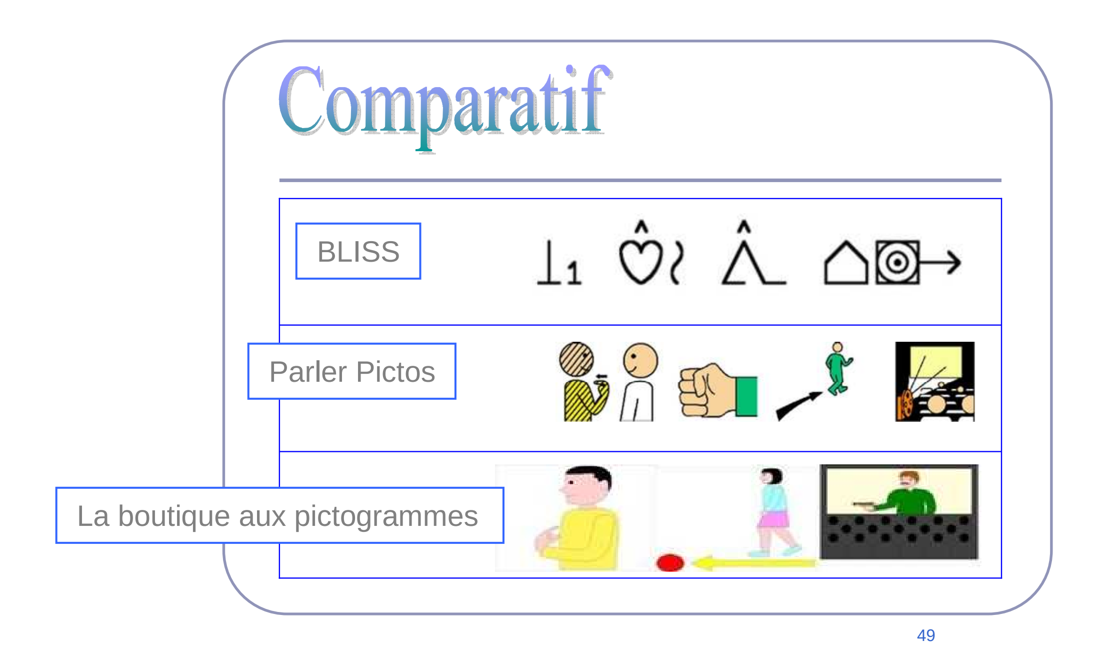
PECS:

- The Picture Exchange Communication System (PECS)

PICK AND STICK

PICTOGRAM:

- Symboles stylisés, en noir et blanc.Distribué sur CD-Rom. Celui-ci contient 1400 pictogrammes dans différents format dont le "wmf" et disponible dans 15 langues différentes.



Je voudrais aller au cinéma.

Pratiques pédagogiques incluant les pictogrammes

Après avoir comparé quelques systèmes, nous allons voir quelques utilisations pédagogiques des pictogrammes.

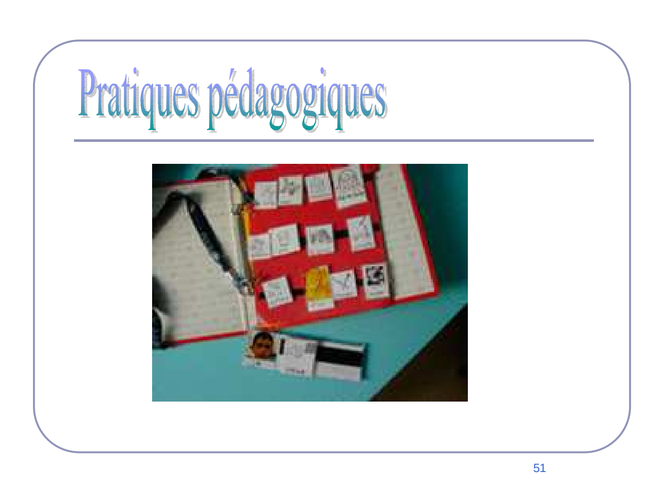


Quelques utilisations très simples, pour commencer :

- Demander de l'aide,
- Dire oui/non,

- Puis préciser ce qu'on veut
- Puis préciser ce qu'on ressent

- Introduire des schématisations et des mots écrits pour certaines notions abstraites d'utilisation primordiale dans les phrases.



<u>Des expériences pratiques:</u>

On construit d'abord un cahier de vie, puis un classeur de pictogrammes (voir ci-dessus).

Le cahier de vie :

Un autre outil d'une conception très simple peut établir la communication : le cahier de vie. (Personnellement, je le verrais d'ailleurs avant le classeur de pictos).

Tout d'abord, le cahier de vie permet à l'enfant de comprendre que l'image a du sens. Car cette notion ne lui est pas toujours donnée d'emblée : certains enfant ont besoin d'en prendre conscience. Le comportement des parents est alors primordial : «*Avant toute chose, il s'agit de désigner soi-même l'objet dont on parle, le chat par exemple, en le pointant du doigt. Ensuite, on peut prendre le doigt de l'enfant et le poser sur l'animal. Alors, enfin, on peut aider l'enfant à coller la photo du chat dans son cahier de vie. Il utilisera l'image pour parler de son chat à l'école*». Commencé dès la première année, le cahier de vie favorise en douceur le passage de l'image aux symboles.

Le classeur de pictogrammes :

- Un classeur qui comporte des bandes adhésives, et des petits cartons adhésifs présentant pictogramme plus mot écrit.
- Petit bande adhésive autonome pour permettre l'autonomie des demandes « Pierre veut boire », par exemple.

Quand le classeur commence à se remplir, l'utilisation devient plus difficile, plus compliquée et le temps d'attente plus long.







Pratiques pédagogiques :

- Exprimer ce que l'on veut : pictogramme + scratch, sur bande de scratch. La bande/phrase et transférable facilement à son interlocuteur, ou peut être placée entre les deux pendant la construction et les différents constituants de la phrase peuvent être verbalisés au fur et à mesure.
- Bande temporelle.
- Lire ou traduire des histoires, lire ou traduire des situations

Face à un sujet n'utilisant pas le langage oral, on peut proposer :

- une alternative au langage oral (moyen substitutif) qui ne doit se mettre en place que si l'on peut déterminer avec certitude que le langage oral ne se développera pas. Parmi ces moyens, la langue signée française (LSF) est utilisée par les sujets atteints de surdité. La synthèse vocale est un autre moyen de communication substitutif.

- un système de communication augmentée dont le but est de favoriser le développement du langage oral par la superposition de plusieurs canaux de communication (gestuel, symbolique, écrit). L'utilisation de plusieurs afférences apporte donc une redondance du message, la présentation multimodale permet au sujet de s'approprier (et d'utiliser) le moyen le plus adapté à ses propres capacités : orale, motrices ou mnésiques.

- Le programme Makaton fait partie de cette dernière catégorie.



Le **MAKATON** est une approche multi-modale de la communication: il utilise la parole associée à des signes et/ou à des pictogrammes.

Les signes sont issus de la Langue des Signes utilisée par la communauté des sourds.

Les pictogrammes sont de simples dessins. Lorsque la parole ne peut pas être intelligible et les signes trop difficiles à reproduire, ils apportent un moyen de communication augmentatif.

Le Vocabulaire est généralement enseigné avec parole et signes mais si cela est nécessaire, parole signes et pictogrammes peuvent être combinés. Le choix d'une méthode

d'enseignement dépendra d'une part des besoins de l'enfant ou de l'adulte présentant des troubles d'apprentissage et d'autre part des interlocuteurs.





Exemple de l'introduction pratique du programme auprès d'un enfant:

- Premier signe appris: encore (pour redemander quelque chose, un bonbon, par exemple)
- Deux séances avec l'orthophoniste par semaine et introduction de deux à trois signes par séance. Il est très important de se servir ensuite de ces signes à la maison, et dans tous les lieux de vie de l'enfant (ce qui demande une bonne collaboration avec l'orthophoniste (dire où on en est, les signes acquis en production et en compréhension, les signes appris en compréhension, les pictos utilisés, etc….)

- L'enseignement du vocabulaire, car il s'agit bien d'un enseignement, commence par une série de mots en rapport avec les besoins immédiats et élémentaires de l'enfant et permettant rapidement une interaction comme les besoins immédiats et de la communication avec les autres. Sont introduits les noms des personnes constituant la famille, l'environnement de l'enfant (enseignants, pairs) les noms désignant la nourriture, les besoins de tous les jours ….

- Le vocabulaire Makaton est enseigné à chaque patient, mais est personnalisé pour chacun en fonction de son vécu et de ses besoins propres.

- Les signes (gestes) et les symboles (pictogrammes) sont introduits dans le Makaton en même temps que le langage oral. On associe d'abord les signes à la parole, les pictogrammes n'étant introduits qu'ultérieurement.

- On cherche toujours en premier à mettre en place la compréhension des signes enseignés. Chaque signe, est donc enseigné isolément, associé à la parole et mis en relation avec une image. On amènera l'enfant à utiliser les signes, puis les symboles (images). Les concepts abordés seront généralisés avec l'utilisation de supports très variables et dans des activités diverses.

- Cette phase d'apprentissage passée, il est indispensable de proposer des situations où le patient peut utiliser ce qu'il a appris. Aussi, tout l'entourage, familial, mais aussi institutionnel, sera-t-il amené à apprendre les signes et les symboles Makaton.

Voilà quelques exemples d'utilisation en classe :

